

O Uso da Retórica no Ensino do Português e do Espanhol

José Carlos Duarte Azinhais

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas/ Língua
Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**

Outubro, 2013

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Línguas Clássicas /língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho, Professora Associada do Departamento de Linguística e da Professora Doutora Fernanda de Abreu, Professora Associada do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

A meus pais

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar o meu agradecimento aos meus orientadores da Escola Secundária D. Sancho II de Elvas, Dr.^a Maria Joana Maldito e Dr. José Boal, pela simpatia com que me receberam desde o primeiro dia e pelo grande apoio que me deram ao longo de todo o estágio.

Gostaria de agradecer à Professora Doutora Maria Antónia Coutinho, pela sua disponibilidade para esclarecer as minhas dúvidas e pelas úteis sugestões que me deu ao longo das diferentes etapas do trabalho que desenvolvi.

Agradeço ainda à Professora Doutora Fernanda de Abreu pelo apoio prestado durante este ano de estágio.

O USO DA RETÓRICA NO ENSINO DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL
THE USAGE OF RHETORIC IN TEACHING PORTUGUESE AND SPANISH
LANGUAGES

JOSÉ CARLOS DUARTE AZINHAIS

RESUMO

O presente trabalho é uma reflexão sobre a permanência e modernização do ensino da Retórica na atual docência das línguas. Defende-se que a mesma se atualizou nas ciências dedicadas ao estudo dos textos e que permanece ligada às práticas de ensino contemporâneas. Em primeiro lugar, a Retórica inaugurou o ensino pelo género de discurso/texto. Em segundo lugar, através da *dispositio*, antecipou as atuais propostas didáticas de ensino das matrizes textuais. Por fim, está a ser usada no ensino da escrita, nas fases de planificação e de textualização. O trabalho apresenta ainda alguns exemplos práticos da nossa atividade docente e do uso que fizemos da Retórica no ensino da escrita.

ABSTRACT

This work is a reflection upon the permanence and modernization of rhetoric in current language teaching practice. It is held that rhetoric not only updated itself in areas of text analysis but also is rooted in contemporary teaching methodologies. Firstly, rhetoric has opened up teaching through types of discourse/text. Secondly, through *dispositio*, it has anticipated current didactic approaches of text matrixes. Finally, it is being used in teaching writing, especially during planning and textualization. This work also presents some practical examples of both our teaching practice and our use of rhetoric in teaching writing.

PALAVRAS-CHAVE: retórica, discurso, texto, escrita, ensino, linguística textual, análise de discurso

KEYWORDS: rhetoric, discourse, text, writing, teaching, text linguistics, discourse analysis

Índice

INTRODUÇÃO	1
Capítulo I – Enquadramento Institucional, Atividades e Caracterização das Turmas.....	3
Capítulo II – A Retórica no Ensino de Línguas.....	7
2.1- A Recuperação da Retórica no Atual Contexto de Ensino.....	7
2.2- O Conceito de Retórica.....	10
2.2.1- Origem da Retórica, o Auge, a Decadência e a Razão da Sua Sobrevivência .	10
2.2.2- A Retórica Sobrevivente: entre Filosofia, Análise do Discurso e Linguística do Texto	13
2.3- A Retórica no Ensino da Escrita.....	22
2.3.1- Abordagens Didáticas ao Ensino da Escrita.....	22
2.3.2 - Género, Escrita e Compreensão: o papel da Retórica no ensino da escrita pelo género	28
2.3.3 - Textos: Coerência e Coesão Ensinadas a Partir da Invenção, Disposição e Elocução	34
III - Ensinar a Escrita na aula de Espanhol.....	43
3.1- Questões Gerais e Complementares ao Ensino da Escrita	43
3.2 - Retórica Contrastiva.....	45
3.3- O Quadro Europeu de Referência e os Programas do Secundário	46
3.4 - A Oficina de Escrita:	49
“Cartas Formales: respuesta a un anuncio, candidatura a un empleo.”	49
IV - Ensinar a Escrita na Aula de Português.....	54
4.1- A Escrita no Programa de Português (P.P.)	54
4.2- A Oficina de Escrita: Textos dos Media – O texto de Apreciação Crítica.....	57
CONCLUSÃO	60
BIBLIOGRAFIA GERAL.....	61
ANEXOS	72
Anexo 1.....	I
Anexo 2.....	VIII

Anexo 3.....	XII
Anexo 4.....	XIV
Anexo 5.....	XVI
Anexo 6.....	XXIII
Anexo 7.....	XXIX
Anexo 8.....	XXXII

INTRODUÇÃO

A Retórica tem sido uma disciplina esquecida no contexto escolar durante mais de um século. Estruturante do sistema educativo até ao final do Antigo Regime, tornou-se estilística e desapareceu formalmente. Contudo, durante mais de 2.000 anos foi a grande responsável pelo ensino da composição de discursos orais e escritos, pressupondo aquilo que hoje chamamos um contexto comunicacional e a educação para a cidadania.

O ensino da escrita tem sido valorizado nos programas de ensino nos últimos anos. A aquisição de competências neste domínio é considerada fundamental para a participação plena na vida cívica, profissional e académica. Todavia, os pressupostos para o seu ensino raramente revelam a origem dos princípios, métodos e técnicas que orientam a sua construção. Este desconhecimento tem dado origem à ideia de que estamos sempre a inovar no domínio didático, quando, na maior parte das vezes, o que estamos a fazer é readaptar antigas práticas e técnicas de ensino aos novos contextos sociais e culturais, o mesmo acontecendo no ensino da escrita.

O nosso trabalho pretende demonstrar que as atuais propostas didáticas para o ensino da escrita já estavam prefiguradas em sucessivas fases do desenvolvimento da antiga Retórica. De facto, os programas de Português 10^a, 11^o e 12^o ano, assim como os de Espanhol Continuação do 10^o e 11^o ano apresentam princípios teóricos enquadrados nas modernas teorias linguísticas, mas que coincidem na teoria e na prática com os conhecimentos acumulados pelos retores da antiguidade Clássica e que tenuemente persistiram na história da educação.

Evidencia-se ainda que para lá da recuperação da Retórica pela teoria da Argumentação, outros campos disciplinares como a Análise Textual e a Linguística textual têm contribuído decisivamente para aprofundar e reforçar os conhecimentos teóricos desenvolvidos desde a antiguidade sobre a construção de tópicos, a composição de discursos (textos) e o papel dos recursos estilísticos na comunicação. Hoje a Retórica tem a sua continuidade nestas disciplinas linguísticas com as quais se confunde, modernizando-se e atualizando-se nos avanços teóricos e científicos por elas produzidos. Contudo, parece haver ainda margem de autonomia, sendo a Didática um dos campos onde tal autonomia se pode concretizar.

Reenquadrar a prática de ensino da escrita pelos princípios da composição desenvolvidos pela Retórica à luz da Análise de Discurso, Linguística Textual e da Didática das Línguas, é o princípio que orienta o nosso trabalho, demonstrando que a sua aplicação é plausível no contexto escolar contemporâneo.

Dado que as disciplinas que foram ocupando o lugar da Retórica têm bases e princípios teóricos diferentes entre si, a terminologia usada pode variar em função do autor, da corrente ou da escola que estamos a referir. No caso dos discursos e dos textos há uma preferência geral por adotar a perspectiva de Bronckart: tipos de discurso e géneros de texto. Tal opção é também uma escolha nossa, como base de uma tentativa de articular a Retórica com o Interacionismo Sócio-Discursivo, a teoria linguística que correlaciona a linguagem com a dimensão sócio-cultural e que entende a língua como ação, tal como a entendiam os antigos retóricos.

O trabalho de investigação apresenta ainda algumas aplicações práticas do nosso tema de estudo em situações pedagógico-didáticas reais que ocorreram durante a realização da nossa Prática de Ensino Supervisionado (PES) na Escola Secundária D. Sancho II de Elvas.

Iniciaremos este trabalho com uma breve contextualização da escola, das turmas e dos níveis de ensino, descrevendo muito genericamente o trabalho efetuado. De seguida, passaremos à apresentação do nosso tema de reflexão que ocupará grande parte deste trabalho, apresentando alguns exemplos pontuais. Por fim, faremos a descrição de uma oficina de escrita na aula de Português e de outra na aula de Espanhol.

Assim, mais do que uma descrição pormenorizada de atividades desenvolvidas durante o ano letivo, trata-se de um trabalho de reflexão crítica sobre a importância da recuperação da Retórica no ensino das línguas em geral e da escrita em particular.

Capítulo I – Enquadramento Institucional, Atividades e Caracterização das Turmas

A escola Secundária D. Sancho II de Elvas é herdeira de uma longa tradição de ensino médio iniciada na cidade durante o século XVII, só interrompida entre os anos 30 e os inícios dos anos 50 do século XX. A funcionar desde 1952, a atual localização fora do centro histórico data de Dezembro de 1961. A escola foi remodelada recentemente tendo sido reinaugurada em 2011.

A instituição formou milhares de jovens e adultos elvenses e dos concelhos limítrofes ao longo destas 6 décadas, pelo que, se apresenta como um referente formativo e cultural na região. A missão da Escola acentua a sua relação com a comunidade e o universo do trabalho.

Desde os anos 90 até ao ano letivo de 2012-2013 caracterizou-se por ser uma escola destinada exclusivamente ao ensino secundário, apesar de já se anunciar o regresso do 9º ano para o próximo ano letivo. Neste ano 2012-2013 a escola teve 30 turmas, 616 alunos inscritos, dos quais 139 pertenciam ao Ensino Profissional.

Os 76 docentes formam um corpo relativamente estável onde predomina um bom ambiente de trabalho, notando-se a tradição certos grupos de haver professores habituados a trabalhar de forma cooperativa.

O facto de termos sido alunos nesta escola e de vivermos em Elvas facilitou a nossa inserção nos grupos de trabalho, a interação com colegas e a interiorização da missão, valores e objetivos da mesma. Os valores da cidadania, da relação da escola com a comunidade e a importância dada à qualidade do ensino são os aspetos que devem estruturar o trabalho do corpo docente, tanto mais, que a escola se apresenta situada num ponto muito baixo do ranking.

De referir ainda, que essa posição muito baixa no ranking orientou toda a atividade dos professores este ano, particularmente dos grupos de Português e de Matemática. Este facto aumentou a nossa responsabilidade e determinou certos aspetos do nosso modo de intervir, tanto no plano didático-pedagógico, como nas atividades realizadas, designadamente o cuidado posto em promover atividades de aula que completassem e complementassem o trabalho dos orientadores ou que se estruturassem

em modelos de ensino muito próximos daqueles que eles propunham, havendo no entanto espaço para a nossa voz e performance específica.

Nesse contexto, partindo da observação, experimentámos técnicas e atitudes, formas de estar e de atuar dos nossos orientadores. Igualmente, procurámos melhorar a forma de ensinar aplicando os conselhos ou observações que nos fizeram durante o estágio e fomos explorando o nosso tema de trabalho sempre que surgia uma oportunidade, adaptando-o aos conteúdos programáticos que deveríamos lecionar e aos modelos de trabalho dos professores da escola. Tudo isso sem deixar de pôr elementos da nossa autoria cientificamente justificados através de teorias didático-pedagógicas.

Além da assistência, lecionação e preparação de aulas, realizámos todas as tarefas inerentes à atividade docente, como preparação de aulas com os nossos orientadores, reuniões de grupo, reuniões informais com os orientadores, elaboração e correção de testes, apoio à direção de turma (no caso do Português), correção de trabalhos dos alunos, apoio a alunos, elaboração dos currícula, seleção dos contos a estudar da obra “El Bosque Animado” para Espanhol, entre outras.

Paralelamente, desenvolvemos atividades diferentes ao longo do ano, tais como, visitas de estudo, conferências, divulgação de panfletos feitos pelos alunos sobre o consumo de drogas, colaboração com atividades da Escola, tais como, o Dia da Espiga e a Feira Escolar já no mês de maio.

Ao nível do Português assistimos e lecionamos aulas na turma do 10º B, do 12º A e do 12ºG. Já ao nível do Espanhol assistimos e lecionámos aulas ao 10º CF, 10º E, 11º BC, 11º DFF e 11º F, todas elas em níveis de continuação.

As turmas de Português apresentavam características bem diferenciadas. O 12º A era uma turma de Ciências e Tecnologias que globalmente apresentava bons resultados e que teve vários alunos no quadro de honra da escola. Esta turma (com exceção de alguns alunos) vinha formada desde Ensino Básico do Colégio Luso-Britânico (o único privado da cidade). Além disso, os elementos desta turma foram sempre alunos da nossa orientadora, pelo que, tinham adquirido e sistematizado um conjunto de hábitos de trabalho e de metodologias que os tornavam bastante autónomos, criativos e denotavam aquisição de um vasto leque de competências linguísticas. Deste modo, o nível dos alunos a português era bom, havendo só dois casos mais problemáticos quanto ao aproveitamento. Não se verificavam problemas disciplinares. Esta foi a turma com a qual mais trabalhámos no 12º ano, pois além de aulas sobre F. Pessoa ortónimo, lecionámos quase toda a obra “Felizmente Há Luar” de Luís de Sttau Monteiro.

O 12º G, da área de Humanidades, situou-se num nível bem diferente, já que cerca de metade da turma apresentava dificuldades de aproveitamento ao nível do português e nenhum dos alunos se destacava para integrar o quadro de honra. Não havendo problemas de indisciplina (pelo menos assinaláveis), uma grande parte da turma apresentava certa apatia e falta de concentração. O trabalho de motivação e de criação de mecanismos de responsabilização dos alunos foi constante ao longo do ano por parte dos docentes, todavia, apesar dos progressos obtidos, esta turma apresentou um dos menores índices de aproveitamento e foi um dos alvos de preocupação face aos exames nacionais.

O 10º B, de Ciências e Tecnologias, caracterizou-se por ser uma turma onde se podiam diferenciar perfeitamente dois grupos de alunos de dimensão muito idêntica, o grupo dos alunos muito bons (com notas que os situavam no quadro de honra) e o grupo daqueles alunos que englobava os que tinham problemas disciplinares (que desestabilizavam a turma), de concentração e de aproveitamento, facto que levou a que esta turma fosse reconhecida como uma das que apresentava maiores problemas disciplinares. Reconhecendo-se logo como problemática, esta foi a turma eleita para observar as aulas e lecionar conteúdos vários do programa do 10º ano.

Ao nível do Espanhol as turmas pertenciam às Artes e às Línguas e Humanidades com a exceção do 11º BC e de alguns alunos do 10º CF. O seu rendimento escolar era médio se bem que a turma do 10º E apresentava falta de bases lexicais e gramaticais de Espanhol devido a insuficiências na sua formação inicial. Não havendo casos de indisciplina assinaláveis em nenhuma destas turmas, o certo é que a generalidade dos alunos do 10ºE apresentaram dificuldades de concentração e escassa motivação para o estudo, situação que foi sendo parcialmente revertida nalguns casos devido ao esforço dos professores. Lecionámos quase uma unidade didáctica com este grupo tendo em consideração a ideia de que as aulas deveriam ser concebidas numa perspetiva de rever as bases da língua e dotar os alunos de competências básicas que já deveriam ter sido adquiridas noutros anos letivos.

O 10º CF foi a turma em que lecionámos mais aulas, tendo mesmo sido os responsáveis pela preparação de uma unidade. Sendo composta por alunos de duas turmas, estes, inicialmente, apresentavam dificuldades para trabalhar em grupo. Ao longo do tempo essas particularidades foram solucionadas, podendo-se afirmar que no fim do segundo período os alunos já se sentiam à vontade para colaborar entre si nas

diversas tarefas propostas e, até certo ponto, se sentiram como grupo enquanto turma de espanhol.

A turma do 11º F, era composta por um grupo heterogéneo de alunos que iriam fazer exame de Espanhol 10º-11º ano. Foi com este grupo que realizámos a oficina de escrita que aqui se apresentará.

Os 11º BC e 11º DFG foram dois grupos aos quais só assistimos esporadicamente a algumas aulas e lecionamos duas aulas convencionais, pelo que não conseguimos fazer uma caracterização apurada dos mesmos.

Os orientadores de estágio, considerando as necessidades específicas da nossa formação, optaram por centrar a nossa atividade de leção com as turmas do 10ºB e 12ºA ao nível do Português e com as turmas 10º CF e 10º E no Espanhol. A estratégia tinha em consideração o trabalho mais prolongado com as turmas que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem e disciplina ou que, pela sua qualidade, nos colocariam noutra grau de exigência. Mesmo assim, os orientadores permitiram que fossem lecionadas aulas ao 12º G de Português e aulas 11º F de Espanhol.

Deste modo, pretendeu-se que a integração na escola fosse acompanhada por um trabalho experimental que nos expusesse a diferentes situações, contextos de aula e conteúdos disciplinares distintos. Os nossos orientadores apostaram igualmente na hipótese de podermos experimentar aulas que integrassem diferentes conteúdos e competências visadas nos programas. Assim, assegurou-se igualmente uma experiência rica em ensino assente numa prática que nos proporcionava ampla liberdade de ação de forma a permitir que ganhássemos uma voz própria. Além disso, os orientadores de estágio apoiaram e estimularam o desenvolvimento do nosso sentido autocrítico face à atividade realizada, colaborando na construção de um perfil profissional prático sem que se descuidassem os aspetos teóricos da prática de ensino.

Capítulo II – A Retórica no Ensino de Línguas

2.1- A Recuperação da Retórica no Atual Contexto de Ensino

No ensino das línguas e da literatura é cada vez mais frequente surgirem autores que reclamam uma maior e melhor coordenação entre o ensino da gramática, da escrita, da leitura e da literatura. A necessidade de tornar mais eficaz e eficiente o sistema escolar, em geral, e o sistema de ensino público, em particular, tornou a comunidade educativa mais sensível às questões da qualidade do ensino ministrado e à necessidade da escola garantir aquelas funções básicas pelas quais foi criada: ensinar a ler e a escrever, não descurando o “bem falar” e o “bem ouvir”.

A imposição do modelo comunicativo favoreceu o ensino prático em detrimento da cultura literária, a qual foi perdendo espaço nas aulas de línguas. Não podemos conceber as aulas de língua só a partir dos saberes linguísticos (gramaticais e literários) mas sim a partir de práticas de expressão e compreensão de textos diversificados. Fala-se assim de um saber escrever, dizer e entender que, segundo Lomas (1996) se deve orientar para o fortalecimento e a ampliação de competências discursivas dos alunos. O autor espanhol anteriormente referido segue os princípios da orientação cognitiva da psicolinguística e defende a construção de um “capital comunicativo” a partir do qual se deve iniciar o trabalho para o reforçar progressivamente.

Este privilegiar da comunicação, num primeiro momento, favoreceu a redução do ensino explícito da Gramática sob o pretexto de que as atividades escolares não tinham nada a ver com aquilo que as crianças e os adolescentes faziam fora dela. Lomas (1996) defende que a formação estruturalista e formalista da maior parte dos professores proporcionou a institucionalização no ensino de uma atitude imanentista perante os fenómenos linguísticos e literários que se manifestou numa atenção pedagógica quase exclusiva aos aspetos fonológicos, lexicais e morfossintáticos em detrimento de atividades orientadas para a melhoria das capacidades de comunicação¹. Assim, num período de mudança social em que se exigia um novo esforço de abertura ao sistema escolar no intuito de instruir vastas camadas da população durante um maior período de

¹François Rastier também chama a atenção para o que chamou como o primado do paradigma lógico-gramatical (Coutinho, 2011).

tempo (Colomer, 1996), assistiu-se ao declínio do ensino da gramática com consequências graves na formação geral dos alunos.

Os resultados menos positivos ao nível das competências comunicacionais que se visavam fortalecer pôs em causa todo o sistema e levou a que se reagisse do ponto de vista técnico, reestabelecendo de novo o ensino da Gramática explícita, agora mais atualizada, pois já se reconhece que “o homem é por natureza dialogal” (Hagège, 1990:207). Contudo, também esta reintrodução da Gramática, mantendo o modelo comunicativo como paradigma, tem mostrado limitações evidentes nos seus resultados (Lomas: 1996) e Bronckart refere que no caso do ensino do Francês se verifica um problema de articulação entre o ensino da Gramática com as novas tendências da Linguística Textual (Bronckart, 2008a: 101).

Também em Portugal os debates à volta destas questões estão longe de ser pacíficos, tendo mesmo chegado a opor os professores mais sensíveis ao ensino da gramática àqueles que defendem um ensino mais estruturado à volta dos fenómenos literários (Moura, 2004; Ceia, 2012). Estas discussões académicas ocorrem em paralelo às constantes alterações de curricula, de objetivos, de terminologia pedagógica e didática propostas pelos Ministérios da Educação, os quais, por sua vez se sentem internacionalmente pressionados por relatórios feitos pela OCDE e outras instâncias internacionais acerca do tipo e da qualidade do ensino. O caso português, que está longe, de ser único, situa-nos também em questões ideológicas e políticas que afetam a conceção do ensino público gratuito e generalizado que só existe depois de 1974, nomeadamente as questões inerentes à sua privatização parcial ou total², a estabilidade dos corpos docentes, a sua organização institucional, a ideia cada vez mais generalizada de que a constante inovação e mudança de políticas educativas e de curricula serve outros fins que não a educação propriamente dita³.

Todavia, é neste ambiente de inquietação face à organização do sistema escolar que diferentes investigadores têm reclamado a necessidade de uma revisão de alguns dos objetivos, extensão dos programas e determinados aspetos dos modelos de ensino das línguas (implementando, por exemplo, o ensino cooperativo), assim como, a defesa da reentrada da Retórica na prática de ensino (vide por exemplo Duarte, 2011; Junior, 2008; Massmann, 2011; Santos, 2012).

² Veja-se as análises aos discursos políticos sobre a privatização do ensino autores como Whitty&Power (2002), Fairclough (2008), M. Pini (2010) ou T. García Gómez (2010).

³ Vide por exemplo M. A. Santos (coord.) (2001).

A ideia de recuperar a retórica para o ensino das línguas não é propriamente nova. Depois de denegrida no século XIX ao ser considerada, entre outros aspetos, como responsável pela elaboração de discursos artificiais (Robrieux, 2000), a Retórica encriptou-se em Estilística e, já quase esquecida no comboio da história, foi recuperada em meados do século passado por autores como Brooks e Warren dentro do New Criticism (Chico Rico, 1993) e, particularmente, Perelman com a publicação de *Rhétorique et Philosophie* e mais tarde, em 1957, com a colaboração de Olbreichs-Tyteca, do *Traité de l' Argumentation*. A Nova Retórica de Perelman & Tyteca, fundamentalmente baseada na teoria da argumentação, ganhou adeptos em muito pouco tempo, tais como S. Toulmin que já trabalhava no mesmo sentido nessa época.

Desde então fomos assistindo à recuperação da Retórica a partir de vários campos disciplinares e perspetivas científicas. O GRIC (de Lyon II) com investigadores como Plantin ou Orecchioni desenvolveram os seus estudos à volta da argumentação e da interação na comunicação. O. Ducrot e Anscombre com base na Língua, Reboul no campo da Filosofia, Amossy inicialmente na literatura e posteriormente no âmbito da Análise de Discurso, desenvolveram igualmente perspetivas que se podem relacionar com a Retórica (e por vezes com a Lógica). Já o Grupo μ (da Universidade de Liège), nos anos 70, recuperou igualmente o conceito promovendo o estudo das figuras, bem como as possíveis relações entre a Retórica e a Semiótica, entrando no campo do estudo da imagem (Bremond, 1970), tal como também o fazia G. Durand. Deste modo, o Grupo μ relacionou a Retórica com vastos domínios da comunicação humana, apesar de a manter dentro de certos limites do estruturalismo. U. Eco ou Greimas usaram-na na sua semiótica textual (apud. Tusón Valls, 1996:93). M. Meyer e A. Lempereur (da Universidade Livre de Bruxelas), os quais, destacaram a sua atualidade aplicada aos modelos pragmáticos e semióticos defendidos por C. Morris (apud. Racionero, 1994).

Paralelamente, novas disciplinas ou campos do conhecimento vão ocupando parcialmente os espaços da antiga Retórica, criando novos posicionamentos e nomenclaturas que se sucedem o tempo, tais como, Gramática do Texto (Dijk, 1980:9), Análise de Discurso, Linguística Textual até se chegar ou àquilo que Adam designou como Análise Textual (Coutinho, 2003). Apesar das diferentes nomenclaturas e teorias que as sustentam, todos estes campos disciplinares se relacionam de algum modo com pragmática, teoria dos géneros, teoria da enunciação, teoria da comunicação, e discutem os problemas de estruturação dos discursos materializados em textos (Mosca, 2005),

portanto, de alguma forma, relacionam o seu campo de estudos com os princípios teóricos da Retórica tanto antiga como moderna.

Não é alheia a esta dinâmica a inter e transdisciplinaridade crescente entre os diversos campos do saber, sobretudo a relação do campo linguístico e literário com a Psicologia e as Ciências Sociais. Estes contactos acentuam a necessidade de se conceber a língua numa perspetiva comunicativa, social e cultural, que se traduziu na aceitação das teorias desenvolvidas por Antropólogos, Sociólogos e Psicólogos com consequências nos modelos de ensino.

Do que foi anteriormente dito fica patente que especialistas de diversas áreas se interessam hoje pela Retórica de forma mais ou menos direta. Joëlle Gardes - Tamine (1996) sublinhou que a Retórica se tornou de novo uma escolha porque nela se destaca a importância da palavra dirigida a um destinatário específico, em contraposição com a tradição intelectualista da Linguística que colocava conjuntos de frases destinadas a locutores fictícios.

Por tudo isto, a Retórica pode ser hoje entendida como uma disciplina auxiliar no ensino de línguas, reconhecendo-se-lhe uma longa tradição de ensino nos domínios da fala, da leitura e da escrita.

2.2- O Conceito de Retórica

2.2.1- Origem da Retórica, o Auge, a Decadência e a Razão da Sua Sobrevivência

Desconhece-se a origem da Retórica. Uma tradição atribui ao Siciliano Coráx o primeiro tratado de Retórica que o seu discípulo Tísias teria divulgado ainda na primeira metade do século V a. C. Outra tradição defende que foi o filósofo e mago Empédocles quem divulgou os princípios da Retórica. Certo é que os primeiros mestres de Retórica foram os sofistas (Gurthrie, 2005), dos quais poucos fragmentos nos chegaram porque os avatares da história selecionaram positivamente os escritos de filósofos de outras escolas em detrimento dos primeiros. Assim, a maior parte da teorização antiga que nos chegou foi feita a partir de pontos de vista diferentes daqueles defendidos pelos sofistas (Estrada, 2012). Lesky (2005) mostrou que a disputa entre Sofistas e Filósofos marcou

toda antiguidade clássica e teve efeitos na sobrevivência dos estudos retóricos que se produziram durante esse período.

Na antiguidade clássica, o ensino da Retórica estava intimamente ligado com a política e os processos judiciais, daí que, as discussões à volta do seu campo de ação, os seus princípios e fins, assim como as características psicológicas, sociais e cognitivas do orador fossem consideradas como aspetos decisivos para a sua difusão. A educação do cidadão orador implicava a sua preparação filosófica, moral e técnica para a discussão política em sistemas democráticos deliberativos. Esta educação integral do cidadão atingia o conhecimento literário dado que os sofistas incluíam entre a arte de “*logoi*” a exposição e crítica poética, assim como outros saberes disciplinares (Gurthrie, 2005: 55). É provável que este interesse pela poética esteja na origem da influência da Retórica na produção literária durante a antiguidade clássica (Bickel, 2005).

Saber falar era saber confrontar com argumentos as ideias contrárias para as rebater ou convencer a maior parte de cidadãos a aderir a determinada opção política. Assim, na antiguidade, tanto para Aristóteles como para Cícero, a Retórica foi essencialmente concebida como “*tekhnē*” (técnica/arte), “*facultas*” (faculdade) ou “*ars*” (arte – sentido latino) de produzir discursos (Moraes, 2010: 983). Só mais tarde Quintiliano se referiu à Retórica como uma ciência (Moraes, 2010: 983). Na antiguidade clássica todo o conhecimento prático era habitualmente desvalorizado como arte, todavia a Retórica acabou por ser muito mais do que isso.

Aristóteles, logo no início do Livro I, defendia que a Retórica, conjuntamente com a Dialética, construía conhecimentos que não pertenciam a nenhuma ciência em particular⁴. O estagirita afirmou que “la retórica no pertenece a ningún género definido, sino que le sucede como a la dialéctica; y asimismo que es útil y que su tarea no consiste en persuadir, sino en reconocer los medios de convicción más pertinentes a cada caso, tal como ocurre también con todas las otras artes” (Aristóteles, Rét. 1355b 7-13). Mas a Retórica também tinha tarefas específicas, nomeadamente “la tarea de esta última [retórica] versa, por lo tanto, sobre aquellas materias sobre que deliberamos y para las que no disponemos de artes específicas, y ello en relación con los oyentes...” (Aristóteles, Rét. 1357a 1-5).

⁴ Diz-nos exactamente o seguinte: “La retórica es una antístrofa de la dialéctica, ya que ambas tratan de aquellas cuestiones que permiten tener conocimientos en cierto modo comunes a todos y que no pertenecen a ninguna ciencia determinada” (Aristóteles, Rét I, 1354a, 1-5). Perelman e Olbrechts-tyteca (2006) defendem que o discurso retórico clássico era filosoficamente considerado num grau inferior ao processo dialético, pois a argumentação teria maior validade no processo Dialético pelo facto de implicar acordos sucessivos entre os interlocutores.

Não restam dúvidas de que estávamos perante um projeto linguístico que sustentava a prática de planificar e textualizar qualquer discurso em bases argumentativas, independentemente do tipo de matéria. A Retórica aristotélica definia assim três géneros de discursos: o epídítico, o deliberativo e o judicial. Esta divisão corresponde à primeira teoria dos géneros conhecida. Relembramos ainda que o mesmo Aristóteles promovia uma separação entre Retórica e Poética e que a Gramática era já um domínio linguístico bem definido.

Na Retórica a Herénio fala-se numa “*ratione dicendi*” traduzido geralmente como “habilidad para hablar” (s/a, Ret a Her, I, 1), mas sendo uma obra prática, centra-se na figura do orador e nas qualidades psicológicas e técnicas que este deve possuir. No mesmo sentido apontava Quintiliano, o qual defendia que a Retórica era uma ciência que só se deveria começar a ensinar aos alunos quando já dominassem a gramática e outros requisitos cognitivos e culturais prévios (saber enciclopédico), pois só dessa forma considerava haver matéria para a invenção.

Nessa época Retórica era o mesmo que uma educação integral dos jovens tanto em erudição como em formação cívica (Smith, 2009:1). Por isso, Gurthrie (2005) defende igualmente que os sofistas marcaram na Retórica o seu projeto humanista, enquanto que os filósofos se debatiam pelo rigor dos conceitos. Gardes-Tamine (1996) e Estrada, (2012) defendem que neste caso podemos falar de uma autêntica Paidea. Deste modo, o *ethos* do orador era muito mais do que um conjunto de preceitos éticos inerente a qualquer campo disciplinar com responsabilidade civil: a Retórica ligava-se a valores democráticos, a princípios de negociação e de interação entre ideias, crenças e valores. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2006) compreenderam esta dimensão quando expuseram as diferenças e continuidades entre Dialética e Retórica, demonstrando que tanto a discussão como o debate de ideias implicam a argumentação e diferentes graus de adesão às mesmas. Contudo, tal como os antigos retóricos também Perelman e Olbrechts-Tyteca (2006) notaram que as “verdades” ou “evidências” e os argumentos sustentados são construções culturais, dependentes do tipo de auditório e do contexto social e histórico em que se materializam nas práticas discursivas.

As sucessivas fases de renovação da Retórica durante Antiguidade Clássica garantiram-lhe a continuidade mesmo depois da queda do Império Romano. As “trevas” da alta Idade Média ainda lhe proporcionaram S. Jerónimo, Santo Agostinho e Santo Isidoro de Sevilha. João de Salisbury garantiu a sua consolidação universitária no século XI e R. Lull inventou a Retórica Nova no início do Século XIII baseada nos “*exempla*”.

Mostra-se forte durante o Renascimento para decair lentamente como a nobreza europeia, não sem que G. Baptista Vico a defendesse em plenas luzes. A modernidade do século XIX ameaçou-a, mas ela de forma residual ou sob o nome de Estilística la foi permanecendo.

A explicação da sua duração está na necessidade permanente de se encontrarem formas de expressão para os fenómenos relacionados com a dimensão simbólica da cultura através da língua. Outras linhas modernas de investigação concorrem no mesmo sentido, particularmente o interacionismo sócio – discursivo (ISD) definido por Bronckart (Bortoni, 2006).

Esta antiga disciplina deixou uma teorização prática sobre a organização de discursos assente numa terminologia relativamente evidente e simples. Também deixou (além de um certo espírito de liberdade) uma prática pedagógica assente na “alta cultura” e num conjunto de técnicas didáticas de manipulação de textos que, casualmente, foram parcialmente recuperadas ao longo do tempo sem que os docentes disso tivessem consciência: manipulação de frases ou textos, redação de textos sobre o mesmo tema ou assunto desde perspetivas diferentes, imaginar o fim de um texto, expor um assunto em público, escrever adivinhas e outros jogos ou encontrar o significado de provérbios são exemplos desses exercícios.

2.2.2- A Retórica Sobrevivente: entre Filosofia, Análise do Discurso e Linguística do Texto

A Retórica, enquanto arte de argumentar, parece encerrar duas vertentes dificilmente separáveis: técnica de construir discursos para um determinado auditório e, ao mesmo tempo, técnica de expor os argumentos de forma lógica promovendo acordos e a adesão convicta a uma “verdade” construída ou revelada na totalidade do discurso. Note-se que esta teoria inclui a dialética, dado que se pode entender o interlocutor como “representante” das ideias de um determinado tipo de auditório, as quais, são devidamente postas em causa para se construir uma nova ideia considerada como “verdadeira”. O interacionismo Sócio-Discursivo - ISD - destaca o mesmo princípio quando defende que a atividade da linguagem se exerce através de um actante que é o responsável pela ação da linguagem (Bronckart, 2008b).

Infelizmente, as dimensões cognitiva, criativa e comunicativa da Retórica nem sempre foram valorizadas ao afastando-se da ideia de auditório, e apostando muito na componente técnica da disciplina. Neste sentido, Roussin defende que a retórica era uma técnica para fazer discursos e uma “teoria sobre os discursos” (apud. Coutinho, 2003: 188). Esta observação, do nosso ponto de vista, é muito importante para compreender a recuperação e o grau de abrangência que pode ter a Retórica no ensino das línguas. Roussin está a indicar que a Retórica se ramificava em dois domínios de ação: um eminentemente prático, dirigido ao treino do orador, e outro teórico focado na metodologia e na lógica inerente à organização das ideias no discurso com vista a obter determinada finalidade, portanto uma reflexão integral sobre os discursos e sobre a comunicação humana.

Técnica, arte ou ciência é para nós neste trabalho uma questão indiferente, pois quaisquer destes conceitos implicam que estamos perante uma forma superior da consciência humana. Aliás, aqui muitas vezes utilizaremos o termo “disciplina” que nos parece suficientemente abrangente para conter todas as características que lhe têm sido atribuídas. Outros autores continuam no entanto a oscilar entre estes conceitos. A Retórica corresponde a um dos primeiros corpus de conhecimentos que se interessou pelas questões linguísticas em geral e a que se especializou no problemas da produção de discursos e/ou textos em particular, nunca descurando as implicações sociais dessas produções.

O problema da definição da Retórica para a sua aplicação ao sistema de ensino está no papel que desempenha no campo dos estudos linguísticos e na sua abrangência, mais particularmente no conceito de discurso retórico e no facto de se saber se todo o discurso se materializa em géneros abrangidos pelos princípios retóricos⁵. A profusão de escolas e abordagens atuais não facilita a questão pois, oscilamos entre aqueles que querem limitar a Retórica ao uso da argumentação (Dijk, 1980) ou à “elocutio”, enquanto outros abrem constantemente o seu raio de ação, entendendo-a na sua dimensão educativa total e psicagógica⁶ ideias que López Eire (2000) recupera na atualidade. Para nós é fundamental estabelecer princípios e pontes que nos possibilitem

⁵ Para muitos autores até data recente o uso da retórica no atual sistema de ensino só se aplicaria à interpretação/produção de textos argumentativos ou a aspetos estilísticos. A discussão seria então que discursos são argumentativos. Para nós essa linha é fácil de ultrapassar se voltarmos à antiga retórica e entender que todo o discurso persegue um fim, encerra um ato de fala, portanto tem uma intenção que interfere com os outros interlocutores. O discurso seria um macro-ato de fala. Na atualidade Bronckart defende que em todo o texto há um discurso e, portanto uma dimensão Retórica.

⁶ A Psicagogia era a arte de guiar as almas pelo melhor caminho (vide Fedro, 261a).

a aplicação da tradição Retórica sem pôr em causa o seu relacionamento com os princípios desenvolvidos recentemente pela Linguística Textual, particularmente com a Análise de Discurso na perspectiva do Interacionismo Sócio-Discursivo desenvolvido por Bronckart, que sendo a corrente mais atual, também é aquela que do nosso ponto de vista reatualiza a Retórica porque ocupa quase o mesmo espaço que aquela.

Para concretizar tal projeto torna-se imperativo conhecer os passos básicos do processo do alargamento da Retórica a todo o discurso e não a limitarmos a um conjunto reduzido de situações comunicativas.

Kinneavy (1971) tinha distinguido no princípio da década de 70 três formas básicas de conceber a Retórica que de seguida resumimos. A primeira de curta abrangência ligada só à *elocutio* ou ornatos, uma segunda mais ampla (contudo ainda limitada), proposta por Aristóteles, assente na argumentação, portanto, relacionada com formas de pensamento ou *inventio*, mas aplicada só a determinadas situações comunicativas e a terceira postura inspirada em Isócrates mais relacionada com a *dispositio* e portanto aberta a que se lhe agregasse mais facilmente qualquer género de discurso e/ou, usando a nossa terminologia que agrupasse qualquer tipo de discurso e diferentes géneros de texto, como aliás fizeram os retóricos do Renascimento. Aqui estamos perante uma Retórica que se aplica a todas as situações de comunicação.

García Berrio (1984) afirma que “nadie escapa a la retórica, o mejor que todo estilo tiene su retórica: el más abrupto como el más cuidado, el ciceroniano como el tacitista o senequista, el asianista como el ático” (García Berrio, 1984:17). Berrio promove uma aproximação entre Teoria da Literatura ou Poética com a Retórica, recuperando a problemática já evidenciada por Aristóteles na definição destes dois campos, afinal independentes mas interdependentes, contíguos e inseparáveis.

A Retórica para Berrio é também uma “ciência de la expresividad” (E. Black, 1965 apud. Garcia Berrio, 1984: 17) ou uma estilística da intenção comunicativa. A *elocutio* não pode ficar presa da mera pretensão de se aplicar à composição de um discurso elevado, pomposo mas sem conteúdo comunicacional real. O discurso deve existir e ser efetivo no seu objetivo, senão caímos na falsa retórica que originou o descrédito desta disciplina que na prática nunca passou de um mau uso ou “*vitium*” do “*ornatus*” pela demasia (Lausberg, 1993:139).

Garcia Berrio assume a integração da Retórica no quadro da Linguística Textual, complementado as teorias estruturalistas/formalistas e assumindo um papel relevante no domínio do estudo dos textos, tanto ao nível da sua organização (*dispositio*) como da

lógica (*inventio*), sem descurar a dimensão ética e, acrescentamos nós, outras categorias testadas da antiga Retórica Clássica.

Segundo M^a Ruiz de la Cierva (2008) García Berrio colocou a Retórica no centro das disciplinas do discurso, corporizando a integração da dimensão histórica, todos os discursos modernos, a expressividade da linguagem, bem como, as ciências que abordam a sua produção e comunicação. Coutinho (2003) parece interpretar a Retórica Geral aqui proposta como um termo perfeitamente substitutivo da Linguística do Texto. Por isso, é importante afirmar que a Retórica também se pode modernizar e assumir novos papéis fundamentais na formação de qualquer especialista em língua e literatura.

Na mesma linha responde Pozuelo Yvancos (1995) quando fala numa “simbiose” entre Linguística do texto e Crítica Literária para ultrapassar os limites do imanentismo formalista, entendendo a linguagem literária como “um sistema complexo de comunicação que requer não só a superação dos níveis fraseológicos, mas também dos textuais para abordar o facto literário a partir da totalidade do circuito da comunicação social” (Yvancos 1995: 54 – minha trad.). Igualmente, segue este autor a perspectiva semântico-pragmática de Morris de forma a considerar os processos de enunciação, o contexto comunicacional e a receção. Esta “pragmática literária”, como este autor lhe chama, deriva da impossibilidade de se encontrar a literariedade exclusivamente nas figuras da *elocutio*, pois todas elas apareciam em textos não literários. Além disso, também a literariedade deixa de poder definir o que se entende por literário, fenómeno que passa a ser entendido como uma “modalidade”, isto é, “um uso histórica e socialmente delimitado” (Yvancos 1995: 56).

Segundo Pozuelo Yvancos, o universo literário não é tanto uma imagem fictícia do mundo, mas sim, um falar fictício sobre o mundo, pois é feito por um narrador (fictício) e não pelo autor. Estamos a falar do que Genette preferia designar como atos de fala indiretos e Bakhtin género discursivo secundário. Assim, o texto literário requer ir além dos atos de fala e da procura de um sentido único e temporalmente fixo. O leitor também participa ao reconhecer o género e aceitar o pacto ficcional que se lhe propõe, organizando o texto a partir do seu presente histórico e dos seus conhecimentos. Aliás o pacto ficcional tem os seus correlativos nos pactos fiduciários da semiótica e com o conceito de acordo em Retórica. Como se vê o texto literário apresenta características específicas que nos adiantava G. Berrio. A linguagem não se pode reduzir à comunicação daí que se afirme que ela é também expressão, pois as imagens

produzidas e as metáforas sustentam-se nas possibilidades de expressão do sistema de signos linguísticos, ou melhor, na capacidade de manipulação criativa que potencialmente está contida no código linguístico e que a Retórica também explicita (Calvo, 1995), ou seja, estamos a falar da capacidade criativa e cognitiva da linguagem numa perspetiva que o ISD também admite (Bronckart, 2008c). Podemos ampliar esta ideia se acrescentarmos as possibilidades de expressão materializadas em diferentes géneros (literários e não literários) e tipos de discurso. Como vemos o domínio da Retórica vai além da pragmática e da semântica para chegar ao domínio da Semiótica.

Aprofundando estas ideias sobre Retórica de amplo espectro, López Eire (2005) defende que toda a linguagem é retórica devido ao seu carácter político-social. Bronckart assume um posicionamento que se pode considerar próximo, mas que se desenvolve a partir das ideias de Voloshinov acerca do conhecimento humano (Bronckart, 2008c). López Eire também teve consciência dessa dimensão social do discurso, por isso evidencia que todo o discurso é retórico, por isso, até o discurso cartesiano tem a sua retórica, podendo valer-se de analogias e tropos para descrever e explicar a “realidade” num “jogo” que os interlocutores descodificam (López Eire, 2005: 133). De certa forma já o grupo μ admitia que há “códigos de representação” do mundo que interferem na nossa perceção do “real” (Grupo μ , 1987:24) e que por isso “a retórica não parte das realidades observadas, mas das representações destas realidades” (Grupo μ , 1987:24, minh. trad.). Deste modo, justifica-se que a Retórica apresente poder didático em qualquer tipo de matéria na qual se deva organizar logicamente um discurso. Os tropos e figuras formam imagens da realidade que se comportam como analogias. A questão das metáforas na apreensão da realidade e na elaboração de teorias científicas é um tema muito debatido (vide por exemplo García García, 2005:5) pelo que os docentes de ciências também já avançaram com hipóteses sobre a utilização da retórica no ensino das ciências.

Perelman & Olbrechts-Tyteca (2006) chegaram a idênticas conclusões. Concebendo a argumentação em função da ação que se prepara ou que se pretende determinar não descuraram que o discurso epidítico apresenta uma dimensão estética que o torna semelhante ao fenómeno literário enquanto desenvolve uma promoção “didática” dos valores de uma sociedade, de tal modo que aproxima o orador do educador. Estes autores avançam mesmo, sem o definir plenamente, a ideia de um discurso educativo de tipo retórico. Para os investigadores da Universidade de Bruxelas a relação entre argumento e discurso é biunívoca, ou seja, todo o discurso é

necessariamente argumentativo, pois nele há uma intenção pragmática. Mas, acrescentamos nós, essa intenção pode ser escondida, modificada por outras necessidades sociais que promovem uma modelização da realidade do mundo, construindo novos usos dos conceitos “puros”, imagens que alteram a nossa conceção do mundo, indicando outros possíveis caminhos para a ação.

Contudo, nem todos os investigadores aceitam que a Teoria da Argumentação desenvolvida por Perelman & Olbrechts-Tyteca implique que qualquer discurso seja por ela abrangido, limitando-a a textos que se baseiem num determinado tipo de argumentação. A crítica de que a Teoria da Argumentação limita o alcance da Nova retórica parecia ser confirmado nas posições de Anscombe e Ducrot (1994), os quais, situaram inicialmente a sua postura científica nesta perspetiva, para depois modificarem a sua designação como teoria dos *topoi*, mas permaneceram sempre num nível de análise que poderemos considerar linguístico.

Para outros investigadores o alcance da Nova Retórica atinge cada vez mais campos de estudo, na medida em que a argumentação pode ser considerada como a base de qualquer “manifestação discursiva – textual” (Mosca, 2005: 6). Num artigo mais recente Amossy (2008) afirma que a argumentação é inseparável do discurso, mas defende que podemos distinguir entre discursos que apresentam uma dimensão argumentativa direta quando o discurso é intencionalmente argumentativo com fins persuasivos, ou uma dimensão argumentativa indireta, nem sempre admitida, quando o objetivo declarado do discurso é de outra natureza. Se assim for, não há dúvida que nos aproximamos consensualmente de uma perspetiva alargada a um grande leque de domínios textuais. Amossy (2008) refere que os investigadores ligados à Linguística e à Poética estão a abrir novos caminhos para os estudos retóricos, os quais, possibilitam o alargamento do campo da Retórica num diálogo com diversas áreas científicas sem pôr em causa a sua ligação à teoria da argumentação no domínio da Análise de Discursos⁷.

Todo o discurso tem uma finalidade concreta, numa determinada “situação” (Lausberg, 1993) ou como se diz atualmente num contexto retórico, logo, todo o discurso procura mover, isto é, influenciar o espírito do ouvinte ou como se dizia na época clássica, persuadir, dissuadir e/ou deleitar como resposta à situação para a alterar.

⁷ De facto Perelman e Olbrechts-Tyteca, ancorados na Filosofia, não se pronunciavam sobre teoria dos géneros, mas pensamos que não podemos descurar a dimensão lógica que atribuíram à Retórica, concebendo-a como uma disciplina que constrói discursos e novos conhecimentos, ou melhor, a disposição lógica dos argumentos no discurso transforma o conhecimento que temos do mundo, ideia a não desprezar para garantir uma certa relação deste ponto de vista com o ISD.

A linguagem tinha muito poder para os pais da Retórica. “Dizer” era sinónimo de praticar ações. Tanto a teoria pragmática de Austin como a teoria dos atos de fala desenvolvida por Searle destacam que a linguagem funciona como uma ação. Bronckart (2008b), partindo dos princípios interacionistas de Vigotsky e Leontiev destaca o papel central da ação de linguagem na elaboração dos textos empíricos. Bronckart (2008b) fala numa situação inicial em que o actante age linguisticamente em função das representações disponíveis (conhecimentos linguísticos, sociais e culturais).

Os discursos requerem princípios retóricos que os sustentem, isto é, uma metodologia para encontrar argumentos e selecionar o género textual que os veiculará, um método ou técnica de organização composicional (distribuição desses argumentos e dos tipos de discurso a usar durante a textualização), assim como, os princípios orientadores de estratégias elocutivas (textualização propriamente dita) que evidenciem os aspetos mais relevantes do discurso de forma convincente, de modo a atingir a persuasão, a dissuasão e/ou a provocar o deleite. A organização retórica deverá ainda, como resultado da reunião de todos estes aspetos, facilitar o registo das macroestruturas (ideias) na nossa memória de longo prazo, possibilitando mesmo a reconstrução mental das principais passagens e ideias veiculadas durante a elocução.

Destas observações decorrem duas consequências. A primeira é que na prática não podemos desligar os argumentos dos géneros e que os géneros devem ser atualizados em textos cuja textura (passe a redundância) revela relações complexas entre as estruturas profundas e as de superfície, ou melhor, entre *inventio* e *elocutio* através da *compositio*. A segunda é que a língua enquanto instrumento de comunicação é também um instrumento do pensamento e da memória, portanto a Retórica é um conhecimento que se implica na estruturação da nossa forma de nos relacionarmos com a linguagem e de a usarmos pragmaticamente nas nossas relações sociais. Lausberg definiu-o perfeitamente quando disse que a Retórica “é um sistema mais ou menos bem elaborado de formas de pensamento e de linguagem, as quais podem servir à finalidade de quem discursa para obter, em determinada situação, o efeito que pretende” Lausberg, 1993:75).

Bronckart com o interacionismo sócio-discursivo defende um paradigma que estabelece uma relação entre língua, cultura e conhecimento, e que se situa entre a teoria do discurso e do texto. Fundamentalmente Bronckart concebe os textos como produtos da interação social, ou melhor, como produções que se organizam em função de determinado uso social (Riestra, 2004:15). Os textos, tal como a língua, mudam ao

longo do tempo. Neles estão contidas as representações sociais (atividades linguísticas ou discursos).

O mundo atual é um universo de discursos, de perspectivas e de campos de forças (económicas, políticas e sociais) onde tudo está sujeito ao diálogo e à negociação. Ao dizer executam-se simultaneamente ações que podem significar prometer, ameaçar ou, entre muitos outros, dar ordens, todos atos ilocutórios que têm consequências na atitude ou sentimentos do recetor: felicidade, medo, etc.

López Eire, profundamente consciente dessa realidade, relaciona a Retórica com o fenómeno da comunicação, notando que a Retórica antecipou diversos aspetos da Pragmática, da Linguística do Texto e da Estilística literária, isto é, dos estudos “lingüísticos en el nivel del signo, el objeto de estudio de la semiótica” (López Eire, 2000:157). O mesmo López Eire refere que o discurso implica que se considerem os três tipos de relações do signo estabelecidas por C Morris na sua teoria semiótica: semântica, sintática e pragmática. Para o autor espanhol, a pragmática domina as relações semântica e sintática. O discurso deve ser por isso um todo pragmático (funcional em relação aos objetivos comunicacionais) que deve produzir um texto coerente e correto do ponto de vista sintático. Para este autor, “la invención (inventio) se presta a ser elucidadora del ámbito semántico-extensional del texto (qué ideas se han utilizado); la disposición (dispositio) nos guía por el terreno macroestructural del discurso (cómo se han dispuesto las macroestructuras o propocisiones vinculadas por una secuencia de proposiciones), y la elocución (elocutio) nos muestra los factores microestructurales o de la estructura de superficie, oracional (las frases concretas que se han generado)” (López Eire, 2000: 159). Assim, a Retórica poder-se-á instituir como um “excelente compendio de lingüística del texto y pragmática” (López Eire, 2000:172).

Afirmar isto significa é ir ao encontro de V. Dijk (1980) quando fala do carácter funcional para a comunicação das estruturas retóricas no texto. Nesta perspectiva V. Dijk afirmou que “una superestructura esquemática ordenará las macroproposiciones y determinará si el discurso es o no es completo, así como qué información es necesaria para llenar las respectivas categorías” (Dijk, 1980:55). Admitindo a existência de diferentes níveis macroestruturais o que poderá representar a superestructura? López Eire responde que as macroestruturas estão subordinadas ao tópico ou tema e que podem ser na “orden natural” como na “orden artificial”, os mesmos “ordos” que já conhecemos

da Retórica clássica. O tópico implica que se escolham necessariamente determinados argumentos para o desenvolver, funcionando como esquema.

Contudo, López Eire já está a ir mais longe e a aprofundar a sua reflexão sobre a *dispositio*: “la operación retórica de la disposición es, en efecto, en si misma todo un processo de semiosis (o de confección de un texto o discurso significativo completo) en el que confluyen operaciones que son objeto cada una de ellas respectivamente de la semântica, la sintaxis y, por tanto, la lingüística del texto y la pragmática” (Eire, 2000:178). Introduzimo-nos na complexidade do texto e na necessidade de estabelecer níveis de análise, pois é deste modo que podemos entender a relação que existe entre macro e microestruturas.

O ISD coloca sempre a relação texto discurso estabelecendo o que se chama “modelo de arquitetura textual” (Miranda, 2008:84) formada por três camadas sobrepostas. Estas camadas correspondem a diferentes níveis de organização. Assim, a primeira camada corresponde à coerência pragmática, com os mecanismos enunciativos, a segunda é uma camada intermédia onde se opera a coerência temática e os processos isotópicos, ou seja, os mecanismos de textualização propriamente ditos, tais como, as conexões e os processos de coesão. Por fim, num nível mais profundo está a infraestrutura do texto onde se situa o plano do texto, os tipos de discurso e suas articulações, assim como, as sequências (prototípicas) e outras formas de planificação (Miranda, 2008) e que, sem dúvida, correspondem a um plano geral do texto (Dias et al., 2011). Vimos anteriormente que a *dispositio* era a responsável pela organização macro e microestrutural, e que Bronckart com o seu modelo explicita ainda que a adequação à situação de comunicação do texto em causa é também um fator organizativo e constitutivo do mesmo, aspeto que também se assemelha ao que defende López Eire. No fundo, os discursos traduzem diferentes “atitudes de locução” ou “mundos discursivos” que nos remetem para um processo de semiotização (Miranda, 2008: 85).

O alargamento do domínio Retórico produz-se em consonância com o desenvolvimento do moderno conhecimento linguístico, literário, sociológico, filosófico e didático, atualizando a identidade da própria Retórica. O que nos interessa destacar é que na nossa perspetiva a Retórica se situa no centro de todas os campos disciplinares que abordam o problema da linguagem enquanto fenómeno comunicativo de índole socio-cultural, isto sem perder uma identidade e especificidade que se pode resumir em

“descubrir y explicar las reglas del juego comunicativo es la función cognoscitiva y social de la retórica” (Mortara Garavelli, 1991:11).

Deste modo, a Retórica constitui-se como um domínio de referência e um campo privilegiado para transferência de saberes, não deixando de reforçar o seu papel como técnica de produção e interpretação de textos, tornando-se um precioso instrumento para o ensino da língua no atual sistema escolar, com particular incidência no ensino da escrita.

2.3- A Retórica no Ensino da Escrita

2.3.1- Abordagens Didáticas ao Ensino da Escrita

A escrita e compreensão leitora são dois aspetos do ensino que aparecem como indissociáveis. Se tradicionalmente se enfatizava o papel da leitura como o critério fundamental para a compreensão e apreensão de um texto (e das características do seu género), os psicolinguistas estão a questionar a simplicidade desse princípio. Entre leitura e escrita há uma relação muito mais profunda e complexa do que se julgava no processo de aprendizagem. Os avanços da psicolinguística demonstraram que a compreensão de um texto aumenta se paralelamente se ensinar a produção (García Almendariz et al, 2003; Cassany et al., 2008). Aliás, nas aulas de língua sempre se escreveu, tanto na cópia de exercícios e apontamentos do quadro, como na elaboração de fichas. Paralelamente, pedagogos e didatas recuperaram algumas práticas “tradicionais” de ensino, tais como, a cópia, o ditado ou nas aulas de língua estrangeira a tradução (Dominguez González, 2008). A produção escrita passou a ser revalorizada no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

De facto, o treino da escrita parece capacitar os aprendizes para melhorar a capacidade de compreensão leitora. A escrita fomenta o desenvolvimento de diversas competências e habilidades e, entre elas, precisamente a possibilidade de refletir a planificação de determinado modelo textual. Mais ainda, o processo de escrita aborda o texto desde uma perspetiva diferente da receção, na medida em que, o recetor pode tratar de forma incompleta ou provisória o material do texto, enquanto o produtor deve continuar com essa tarefa até que o texto seja dado por concluído (Camps, 1990).

O texto escrito apresenta diferenças significativas em relação ao oral. Linguistas e outros especialistas têm apontado diferenças quanto ao canal, as características da recepção, o contexto, o tipo de interação e entre outros aspectos a duração da mensagem no tempo, ou seja, se a comunicação oral é efêmera, o texto escrito permite a preservação da memória dos acontecimentos durante muito tempo.

Jack Goody afirmou que “o uso da escrita envolve uma deslocação parcial da intervenção humana da boca para a mão” (Goody, 1986: 173). Já Vigotsky considerou que com a escrita estamos perante “uma função inteiramente original da linguagem” (apud. Coutinho, 2013: 24), na qual, diferenciando-a da oralidade, se verifica uma “dupla abstração” fruto da ausência do elemento fónico (“material sonoro”) e da necessidade de imaginar ou conceptualizar um interlocutor para o discurso. Mais ainda, considerando o tempo e o espaço necessários para a sua produção Vigotsky fala igualmente de uma “dimensão reflexiva da escrita” que se traduz em mudanças psíquicas ao nível das capacidades de compreensão.

Goody (1986) defende que a escrita cria uma nova forma de pensar, de organizar o nosso conhecimento e as instituições sociais. O autor fala da lógica da escrita e da importância desta nova lógica na organização de sociedades cada vez mais complexas no sentido sociológico do termo. A escrita adquire valor social e torna-se o procedimento organizacional das sociedades por excelência. Ensinar a escrever é pois muito mais do que ensinar a fazer letras ou promover técnicas de produção textual. Ensinar a escrever é também ensinar a organizar ideias e a compreender o sentido de signos e textos para poder agir nas sociedades complexas.

Usando a linguagem de Giasson (2000), podemos dizer que leitura e escrita implicam que se preste atenção a processos de elaboração, de integração (a conectividade) micro e, macroprocessos, bem como, aos conhecimentos metacognitivos, lexicais, culturais e contextuais que tenha o aluno, mas aplicados de pontos de vista diferentes e relacionados com outras habilidades e competências específicas para cada uma das situações.

Atendendo a esta profunda relação, admite-se hoje que se fale de ensino de competências de lecto - escrita. Do ponto de vista pedagógico, ensinar a escrever exige igualmente que se façam previamente exercícios de compreensão leitora do género textual que se vai trabalhar e vice – versa.

Escrever é um processo complexo. Os modelos cognitivos de composição que têm sido desenvolvidos mostraram que o docente deve considerar que o processo de

redação é recursivo. Nele entram fatores de diversa natureza (psicológicos, contextuais e sociais) que o condicionam (Camps, 1990). Dentro dos modelos cognitivos o de Flowers e Hayes é sem dúvida o mais divulgado (Cassany et al. 2008: 263), contudo a partir do modelo de interação de estádios paralelos, a complexidade dos modelos tem crescido devido ao número de fatores que entram na sua constituição e ao tipo de inter-relações que se estabelecem. O modelo meta-sociocognitivo de ensino da escrita também se adota no nosso trabalho, dado que, a meta-cognição tem a ver com a “cognição da cognição” (Arroyo et al., 2009:104), fator muito importante durante a nossa atividade letiva. Além disso, este modelo engloba fatores afetivos e sociais, e considera os seguintes aspetos para a composição de um texto: a) saber o que é um texto, b) saber porquê compor esse texto, c) saber para que compor esse texto, d) saber o que é compor um texto, e) saber como compor um texto e f) executá-lo de acordo com os objetivos (Arroyo et al., 2009:104).

Como docentes reconhecemos importância destes modelos para regular a atividade didática, porém o fator decisivo no ensino é prestar atenção às características específicas de cada aluno e recentrar as atividades e o grau de exigência em função de tal observação, num ambiente de trabalho adequado e motivador dos alunos. Assim, o fator motivação também está dependente da escolha de modelos gerais de ensino.

Cassany et al. (2008) defendem que há quatro modelos ou focos para o ensino da escrita:

- gramatical
- funcional
- processual
- de conteúdos

Cassany et al. (2008) consideram que o foco gramatical é a forma clássica de ensino da escrita. Vocacionado para o ensino da gramática e da norma escrita, os conteúdos passam pelo estudo e aplicação das regras gramaticais ao nível da ortografia, sintaxe e léxico, sendo um sistema muito exigente do ponto de vista do respeito à correção ortográfica. A regra é explicada aos alunos e assumida como modelo. Esta focagem integra-se na tradição estruturalista e na ideia romântica de que a escrita não se ensina, seja porque os alunos seguem processos cognitivos de interiorização de modelos textuais fornecidos, seja porque o aluno apresenta uma capacidade de apreensão e de inspiração invulgaes. As sequencias didáticas baseiam-se, em geral, em ditados, transformação de frases, preenchimento de espaços em branco e nas redações escolares

sobre questões abstratas mais ou menos complexas sem que previamente se faça uma preparação adequada.

Já o foco funcional e o processual são considerados como as duas formas de ensino claramente inspiradas nos modelos comunicativos e, acrescentamos nós, continuadores da melhor tradição retórica.

O foco funcional começa a ser cada vez mais conhecido e usado pelos professores, sobretudo pela sua divulgação no ensino de língua estrangeira. Nesta perspectiva o professor tem como objetivo ensinar o uso da língua e da gramática partindo das orações, de diferentes tipos textos e de registos. No caso dos programas de Português já estão perfeitamente definidos os tipos/géneros de texto a lecionar a cada nível: cartas, diálogos, textos descritivos, narrativos, etc.. Para o caso da língua estrangeira (pelo menos no ensino secundário), o professor continua a ter um pouco mais de liberdade de trabalho quanto ao tipo de textos a usar em cada nível. Neste tipo de ensino interessa que se analisem os modelos textuais e que os alunos se situem numa situação verdadeira de comunicação. A leitura é considerada como uma das atividades fundamentais das sequências de aprendizagem, pelo que, uma sequência didática se torna num autêntico complexo de atividades/tarefas em que se podem treinar todas as competências básicas que se exigem no estudo das línguas. Entre as tarefas mais comuns estão a transformação ou reelaboração de textos segundo um determinado ponto de vista e a produção de qualquer tipo de texto num determinado contexto comunicativo, englobando textos do domínio transaccional, cartas formais, informais, publicidade, textos argumentativos, e-mails e textos expressivos e criativos (literários)⁸.

O modelo processual complementa o anterior (Cassany et al. 2008). Este foco enfatiza o processo de composição e o produto final, centrando-se no trabalho do aluno e no seu modo de pessoal de organizar a escrita. Portanto, trabalham-se os processos cognitivos necessários para a escrita, tais como gerar ideias, organizar as ideias, estabelecer objetivos, redigir, fazer a revisão e avaliar. Estamos a falar de 4 momentos

⁸ Muitos dos aspetos aqui referidos eram conhecidos pelos retores do Renascimento e Antigo Regime. Por exemplo, D. José de Artiga (1771), no *Epytome de la Elocuencia Española*, publicado pela primeira vez em 1692. Nesta obra faz-se questão de ensinar a escrever desde simples recados ou convites, a complexos textos argumentativos de refutação, oratória, encómios, cartas e outros textos expressivos com crescente recurso a tropos e figuras. Os antigos sofistas incluíam na arte de *logoi* a exposição e crítica de poesia (Gurthrie, 2005: 55). Deste modo, verifica-se desde a antiguidade que o ensino da língua não pode ser concebido como um ensino dividido entre especialistas de textos classificados segundo as suas características linguísticas, mas que, devido a que a língua serve para comunicar, ensinar língua é preparar alunos para interpretar, escrever ou pronunciar qualquer tipo de texto quando a situação o requer.

diferentes: o primeiro momento gera, organiza e estabelece (portanto globalmente planifica), o segundo redige, o terceiro revê e o quarto avalia. Mas, o primeiro momento pode por sua vez ser subdividido em dois momentos diferentes: o que gera e o que organiza em função de objetivos. Deste modo, gerar ideias, organizar ideias e redigir correspondem a três momentos diferentes da produção escrita.

Do nosso ponto de vista, estas três fases do trabalho da produção escrita poderão ser lecionados a partir de técnicas retóricas relacionadas com a *inventio*, *dispositio* e *elocutio*. Este projeto retórico quase completo implica que as sequências didáticas propostas fortaleçam aspetos diversos da formação do aluno, sobretudo no âmbito do saber fazer, como por exemplo, a criatividade, as técnicas de estudo para a elaboração de esquemas e de rascunhos ou a apreciação de textos. Deste modo, promove-se o ensino de estratégias para obter ideias, de métodos de estudo de organização e elaboração de esquemas do texto para depois o textualizar usando a linguagem adequada à situação, o léxico adequado à matéria e os recursos estilísticos necessários, e ainda, a criação de hábitos de revisão e reescrita. A avaliação é concebida como um momento de reflexão sobre os procedimentos e o produto final. Na avaliação o aluno reflete sobre a atividade, as dificuldades que teve, o grau de satisfação com o produto e os aspetos que pode melhorar. De notar que adotando este procedimento a relação entre macro e microestrutura é apreendida pelo aluno de forma “natural” sem necessidade de recorrer a excessos desnecessários de metalinguagem. O professor usa uma linguagem simples, e faz propostas deste tipo: vamos fazer a descrição de uma paisagem, por onde devemos começar? Que elementos podem ser pertinentes? Qual a razão ou em que circunstâncias posso ou devo usar tal descrição? O docente deve criar no ambiente artificial da aula cenários que situem os alunos em situações reais de comunicação: vamos convencer um amigo a deixar de fumar, que razão ou razões devemos apontar para ele deixar o tabaco? Feita esta atividade através de chuva de ideias ou por pesquisa em textos diversos, o professor pode avançar para a fase seguinte e fazer perguntas como: que relação há entre as ideias avançadas? Façam esquemas que correlacionem as diferentes ideias entre si. Outro passo seria pedir aos alunos que, para cada argumento, encontrem um exemplo que o justifique e, por fim, propor atividades como esta: Uma prestigiosa revista quer convencer os seus leitores a deixar de fumar. A partir do esquema e dos argumentos que elaboraram redijam um texto coerente e coeso usando os recursos estilísticos necessários para enfatizar os aspetos negativos do tabaco na saúde.

Como vimos esta última perspectiva continua a linha funcional e aprofunda o conhecimento dos alunos sobre a composição ao centrar-se no saber fazer, portanto no ensino, desenvolvimento e consolidação de competências cuja utilidade futura é evidente.

Do que foi dito, destacamos a importância do foco por conteúdo pelo seu potencial cognitivo para os alunos e por promover o trabalho em equipa entre professores. Neste foco destaca-se a relação do conteúdo com a forma, enfatizando-se a função epistemológica da língua escrita através de um trabalho baseado nos conteúdos disciplinares de outras ciências, tais como a Filosofia, a História, a Biologia, etc.. Neste caso, tal como no anterior, o professor trabalha processos cognitivos, mas com o apoio de trabalhos académicos, tais como, resenhas, resumos, artigos científicos, comentários ou quaisquer textos da matéria que se pretender estudar. Propõe-se aos alunos que desenvolvam um tema seguindo os procedimentos já mencionados no ponto anterior (recolhida de informação, elaboração de resumos, sínteses e de esquemas) para depois se passar à produção de diferentes tipos de texto, sejam científicos (artigos, trabalhos académicos, resenhas críticas), jornalísticos (artigos, comentários, notícias, etc), epistolares (cartas a descrever uma descoberta científica), biografias (biografias de personagens históricas, escritores, etc), entre outros. O trabalho proposto baseia-se muito na intertextualidade, pelo que, convém que o aluno tenha acesso a textos diversos que incentivem a formulação de perguntas de partida e a pesquisa de informação. Esta aproximação à escrita, como já afirmamos completa os outros modelos, na medida em que, estamos perante uma abordagem que integra saberes e que serve para realizar funções práticas na vida dos alunos (Barbeiro & Pereira, 2007). Do nosso ponto de vista, pensamos que este modelo de ensino pode implicar perfeitamente a colaboração com colegas de outras áreas ou sustentar atividades propostas por eles propostas, assim como, facilita o ensino da leitura e da escrita entre alunos menos vocacionados para os estudos linguísticos que tradicionalmente se sentem menos dispostos a escrever. É um foco inovador pelo facto de exigir trabalho cooperativo entre todos os professores que lecionam uma turma.

Mais ainda, a escolha conjunta ou independente de qualquer destes procedimentos não exclui que o professor adote igualmente estratégias de escrita colaborativa entre os alunos, bem como, atividades que no próprio processo permitam ao aluno refletir sobre o trabalho produzido.

Estas técnicas de ensino, todas elas, revelam a necessidade de os alunos serem capazes de atenderem a três momentos diferentes: planificação, textualização e revisão, às quais, do ponto de vista educativo, deveríamos incorporar ainda a reescrita e a avaliação. O papel do docente é tornar os alunos conscientes disso, das estratégias e conhecimentos que se implicam em cada momento do processo.

Desta forma, podemos ver que todas estas perspetivas se podem conjugar na atividade pedagógico-didática do professor. Contudo, os focos que proporcionam uma maior renovação na atividade docente e introduzem melhorias substanciais nas aulas de língua são as que se baseiam nos focos funcional e processual (Cassany et all., 2008: 274) e, acrescentamos nós, que estas são também as que nos permitem afirmar que as atividades retóricas realmente não desapareceram do sistema de ensino.

Tal como fizeram durante séculos os retóricos, pretende-se com o ensino da escrita (conjugado com a leitura, fala e escuta) desenvolver a competências comunicativa, isto é, a “ability to interpret and use language in socially and culturally appropriate ways” (Duranti, 1985:200). O grau de competência comunicativa⁹ de um falante manifesta-se nas atividades da língua (compreensão, expressão, interação e mediação) que estão relacionadas com algum género de texto e são de facto os elementos fundamentais a considerar no ensino das línguas.

2.3.2 - Género, Escrita e Compreensão: o papel da Retórica no ensino da escrita pelo género

Expostas as perspetivas didáticas que apoiaram a nossa prática de ensino e que se adequam ao uso das práticas retóricas, interessa agora abordar questões específicas onde a Retórica tem reaparecido explicita ou implicitamente no seio das escolas que abordam os discursos e os textos.

Anteriormente já tínhamos feito referência à importância do conhecimento do género no ensino. Ao ensinar as regras de composição de um texto aumentamos a capacidade de compreensão. Ir além das palavras, das frases ou de partes do texto para

⁹ A competência comunicativa subdivide-se de um ponto de vista didático em quatro sub-competências: gramatical, discursivo-textual, sociolinguística e estratégica, as quais, por sua vez se podem ainda subdividir criando-se uma extensa e complexa rede que dificulta os processos de didatização. O Quadro Europeu Comum de Referencia acrescenta ainda a sub-competência sócio - cultural.

atingir o sentido global do texto, no tema, no assunto e na ideia ou ideias principais que o autor quer transmitir para atingir determinados objetivos.

Partir do género era a estratégia mais comum de ensino por parte dos antigos retores. Por exemplo, a *“Arte de Componer en Prosa y en Verso, para uso de las Universidades é institutos”* de D. Pedro Felipe Monlau, publicado em Barcelona em 1842, é um tratado que se pode considerar assente no ensino dos géneros. Primeiro, define-se o género ou tipo de discurso, regra geral indica-se o uso adequado e depois passa-se a um exemplo. Sendo um tratado do século XIX para níveis médios e superiores apresenta relativamente poucos casos de explicitação detalhada das regras composicionais, mas, quando o faz, como por exemplo no caso da semelhança, símil ou comparação, usa uma linguagem simples que sustenta um conjunto de indicações práticas às quais se acrescentam conselhos sobre como, quando e que conteúdo usar em determinados contextos comunicativos¹⁰. Já nas *“Reglas Ordinarias de Retórica., Ilustradas Com Ejemplos de Oradores y Poetas del siglo de Oro, para uso en las escuelas”* de Juan Barberá y Sánchez, publicada em Valencia em 1781, o peso dado ao ensino das figuras e dos ornatos ocupa pouco mais de metade da obra, mas no capítulo VI inicia-se o estudo dos géneros: define-se o que é cada género e quantas partes o constituem. Depois vêm os “Progimnasmas” que eram os exercícios práticos, neste caso exemplos em latim. Esta obra centra-se particularmente no ensino da oratória. Os *Ejercicios de Retórica* de Alfonso de Torres, publicados em Alcalá de Henares em 1569, são uma obra diretamente inspirada nos Exercícios de Retórica de Aftónio, mas com certas modificações e inovações. A obra, publicada em latim, assenta integralmente no ensino de tipos de discurso, suas classificações tipológicas e a indicação das regras básicas para a sua composição. A obra estava dividida em dois blocos, um dedicado a exercícios de gramática (onde encontramos a fábula, a sentença, a anedota – em sentido francês- e a etopeia) e outro dedicado a exercícios de retórica (onde se encontravam a narração, a refutação, a confirmação, o lugar comum, o elogio, o vitupério, a comparação, a descrição, a tese e a proposta de lei). Na antiguidade, Theón, provavelmente contemporâneo de Quintiliano, nos seus *Ejercicios de Retórica* partia

¹⁰ Por exemplo sobre os símiles ilustrativos diz-se-nos: “estas reglas recaem: 1º sobre la situación en que deben emplearse; 2º sobre la naturaleza de los objetos que deben tomarse” (Monlau, 1842:39). O texto continua com casos e exemplos.

sempre da definição de um género: Fábula, Relato, Chría, Lugar Comum, etc.. repetia-se a mesma lógica nos trabalhos que nos chegaram de Hermógenes e Aftónio ¹¹.

Destacamos ainda que os retores promoviam o ensino de vários tipos de texto usados em diferentes circunstâncias de comunicação. Por exemplo, os retores da antiguidade clássica ensinavam no mínimo treze géneros aos seus alunos (vide Ejercicios de Retórica de Theón, Aftónio e Hermógenes). No século XVII, o já citado D. José de Artiga (1771), no *Epytome de la Elocuencia Española*, 1692, ensinava a compor cartas, recados para criados e outros textos do quotidiano.

O estudo dos géneros tem uma longa tradição no campo literário, todavia a sua aplicação a textos não literários só se desenvolve no início do século 20, através do contributo de Voloshinov (1977). Volta a ter novos desenvolvimentos no princípio década de 80 por dois investigadores ligados ao ESP (English for Specific Purposes), E. Tarone e Swales (apud. Tsai-Wen HSU, 2008). Quase ao mesmo tempo a Nova Retórica americana (diferente da Nova Retórica de Perelman) e a Escola de Sidney (cujo principal representante é M.Halliday) desenvolveram a mesma preocupação, os primeiros fazendo estudos sobre composição e contexto, e os segundos dedicados ao estudo da composição entre os mais jovens.

No ESP prestou-se imediatamente atenção ao uso pedagógico dos géneros entendidos como “communicative vehicles for the achievement of goals” (Swales 1990: 46), mas neste corrente evoluiu-se para um estudo formalista dos géneros (Tsai-Wen HSU, 2008). A Nova Retórica destacou a importância social dos géneros que entende como formas de ação social em contexto, todavia os seus investigadores discutem a pertinência do ensino dos géneros. De facto, a base científica e a perspetiva cultural desenvolvida por esta escola leva a supor os géneros como dinâmicos, possibilitando a criatividade. Por sua vez, a Escola de Sidney também entende os géneros como processos sociais na medida em que os membros de uma comunidade os usam para interagir entre si, mas ao contrário da anterior desenvolveram metodologias pedagógicas baseadas na progressão que lhes possibilitam assumir o ensino através dos

¹¹ Do cotejamento destas e de outras obras não citadas surpreende-nos hoje a ausência de indicação sobre o tipo de atividades que os alunos deviam realizar, ou seja, as obras escolares de ensino retórico não se faziam estruturadas em função de páginas com atividades tal como as conhecemos hoje. Estudavam-se os textos empíricos que eram dados como modelos e criavam-se outros a partir deles. Além disso, o ensino era até ao século XIX total ou parcialmente feito em latim, aspeto que certamente impediu os retores antigos de poder apreciar plenamente o resultado positivo do ensino através do género.

gêneros. A escola de Sidney desempenha um papel importante na divulgação do ensino das línguas através dos gêneros.

A Escola de Genebra tem sido outro foco de divulgação do ensino pelo gênero, sobretudo pelos estudos que têm efetuado ao nível do Francês como língua materna. Como relaciona os textos com as condições sociais estamos igualmente perante um perspectiva sócio-linguística¹². A corrente do ISD (que nela se vai constituindo) ao associar qualquer texto empírico a um gênero resolveu substancialmente o problema da definição do gênero num dado momento histórico, sem ter de propor definições formais. Partindo da distinção feita por Voloshinov (1977) entre atividade da linguagem (discurso) e texto, concebido como unidade comunicativa que convoca unidades linguísticas e que está sempre dependente de um gênero, Bronckart entende os textos “como representantes empíricos das atividades coletivas em que acontecem” e os gêneros como “modelos abstratos” (apud. Coutinho, 2013: 26). Ora a produção de um texto implica que o actante se encontre sempre em situação de ação da linguagem. Mas esta produção só se faz mediante representações que se constroem a partir de um vasto domínio de conhecimentos (retóricos) que vão desde o contexto físico (recetores, tempo e espaço da produção ou ainda a receção do texto), passando pelo contexto sócio-subjetivo (lugar da produção, papel social do produtor e dos recetores, objetivos) até aos conteúdos temáticos e, em paralelo, o conhecimento relativo do conjunto de gêneros textuais que se usam na sua sociedade num dado momento histórico (arquitexto) e daqueles que estão disponíveis para essa situação concreta. Assim, todo o texto empírico é uma reatualização do gênero (Miranda, 2008). Os gêneros aparecem aqui como utensílios ou instrumentos que se podem acionar para participar na vida social, para interagir, influenciar o outro.

O conhecimento dos gêneros textuais numa perspectiva em que também se indiquem os objetivos, os destinatários, o modo de circulação e outros parâmetros composicionais a considerar na sua planificação e textualização “orientam as representações” do aluno e facilitam tomada de decisões no momento de escrever (Reinaldo, 2006: 275). No mesmo sentido se manifesta Riestra (2004) quando defende que para elaborar um texto o produtor se orienta em função das representações que tem das condições de produção.

¹² O uso do hífen é propositado, pois não querendo participar em debates entre sociolinguística e sociologia da linguagem, o que pretendemos destacar é a nexa profundo entre relações sociais e produção da língua.

Na nossa prática letiva sempre partimos do princípio dar a conhecer através de um processo de descoberta a estrutura e organização dos géneros é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo dos alunos. A nossa prática de ensino contemplou a exploração do género. Defendendo que os alunos devem ser estimulados à participação e à execução de tarefas que proporcionem momentos de diálogo e de cooperação, procurámos que fossem co - participantes em processos de descoberta ou construção das características dos géneros. Assim, iniciamos as sessões expondo os objetivos e as tarefas que os alunos devem realizar. Apresentamos o texto pertencente ao género que se vai estudar e desafiávamos os alunos com perguntas como estas: já leram ou estudaram textos deste tipo? O que é que vos sugere o título do texto? Ou ainda, conhecem o autor do texto? Que relação guardará a figura que está representada no livro com o conteúdo do texto? A quem se dirige o texto? As respostas com as hipóteses dos alunos são escritas no quadro ou apontadas no nosso caderno para depois se poderem verificar. De seguida, passa-se a uma leitura analítica e crítica dos textos. No caso do Português, esta atividade é feita oralmente em conjunto com os alunos, num processo dialogal. A partir da leitura analítica e crítica vamos construindo um esquema no quadro com as ideias contidas no texto para se analisar depois a forma como estavam distribuídas no texto, em que partes e/ou em que parágrafos, anotando possíveis repetições e a rede isotópica. A linguagem é analisada na fase posterior, fazendo-se um levantamento das principais marcas estilísticas, deícticos e outros marcadores temporo - espaciais, tipos de frases, conetores e outros aspetos relevantes tentando relacioná-los com o esquema onde estão as palavras chave ou ideias. Depois pedimos aos alunos que indiquem quantas partes tem o texto e que conteúdos temáticos estão dispostos em cada uma delas. Aqui estamos a usar o modelo de compreensão leitora cuja finalidade é criar no aluno uma representação mental do significado do texto (Cassany et al 2008:203) que é um modelo interativo adequado à metodologia escolhida. Durante este processo podemos usar atividades do manual ou fichas feitas por nós para trabalhar aspetos específicos da leitura, tais como, procurar e encontrar informação específica, compreender a linguagem conotativa, etc. Por fim, pedimos aos alunos para identificarem e resumirem as principais características do texto, as quais apontamos no quadro ou levamos previamente preparadas num power-point que contrastamos com as suas respostas. Retomamos igualmente as hipóteses iniciais que confirmamos ou não. Deste modo, antes de passar à escrita o aluno dispõe de um quadro já bastante amplo do modelo textual que irá produzir.

No caso do Espanhol, as atividades de pré-leitura foram mais variadas podendo conter tarefas tais como adivinhar um conceito a partir de pistas ou da simples apresentação de um conjunto de imagens, como ocorreu nas aulas que demos sobre “el Día de Muertos en Méjico”. Quanto às atividades de leitura antes da escrita caracterizaram-se pela exploração de um texto do mesmo género que terão de escrever onde se procura que os alunos compreendam o sentido global do texto, a sua estrutura e certos aspetos linguísticos, o nível de língua (formal, informal), o léxico ou a fraseologia, aspetos culturais que pela sua natureza podem interferir com a língua portuguesa. Treinou-se especialmente a procura seletiva de informação e a técnica de resumir frases em poucas palavras, atividade que implica o uso das macrorregas definidas por van Dijk (1980). Outra hipótese é trabalhar a compreensão de um texto através de outro que o explicita. O trabalho que realizamos à volta dos provérbios (refranes) assentou nesse princípio.

Portanto, o docente, além de fornecer os modelos textuais deve garantir que o aluno aceda e assimile informação pertinente sobre os procedimentos de forma a obter a autonomia suficiente para explorar ou produzir textos, desenvolvendo igualmente outras competências de compreensão. Mais ainda, decorrente da dimensão social dos géneros, do papel que eles assumem no contexto dos processos de socialização, deve o docente, tal como indicam os Programas do Secundário, colocar os alunos perante uma diversidade de textos que correspondam a diferentes situações sócio - comunicativas, o que vem mais uma vez ao encontro das antigas práticas retóricas a que aludimos.

Os atuais programas de língua e os próprios manuais respondem hoje, grosso modo a estes princípios. No fundo são uma atualização e uma afinação do ensino retórico, um ensino que na prática insistia não só nas características (variáveis e reatualizáveis) do género, mas sobretudo no seu uso adequado do discurso/texto a uma situação de interação social.

Por outro lado, ao dar indicações sobre as atividades ou tarefas a fazer, o docente vai construindo um espaço sócio- discursivo particular (Riestra 2004:55) e que Perelman & Olbreichts -Tytca (2006) identificaram como o discurso escolar ou o género escolar definido na antiga Retórica. Este discurso deve ser o mais coerente possível com a teoria Didática e Linguística adotada no sistema de ensino. A transposição dos conteúdos científicos constitui de facto o grande desafio de todos aqueles que nos vamos dedicar à atividade do ensino.

2.3.3 - Textos: Coerência e Coesão Ensinadas a Partir da Invenção, Disposição e Elocução

No ensino da escrita e da leitura é fundamental ter em consideração as sete características que Beaugrande & Dressler (1997) atribuíram aos textos, assim como, as quatro máximas conversacionais e o princípio de Grice (1975).

As sete regras estabelecidas por Beaugrande & Dressler são coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade ou relevância, situacionalidade, intertextualidade e informatividade

As mais importantes são as duas primeiras. A coerência aqui quer dizer que o texto comunica realmente qualquer coisa, ou melhor, que tem um sentido. Coutinho (2003) nota que para se encontrar o sentido global de um texto devemos ir além de processos de sequenciais ou de coerência linear para centrarmos na dimensão conceptual do texto. Como nos diz o Dicionário Terminológico a coerência “é um fenómeno que resulta da interação entre fatores macroestruturais e micro estruturais existentes no texto” (Dicionário Terminológico, 2010: 112)

A coerência pode ser igualmente construída pelo leitor no pacto de leitura que estabelece, ou seja, ela não está só contida no texto. De facto, a coerência requer esforço do ouvinte ou leitor, sobretudo quando as ideias não são expressas de modo direto ou é o contexto que permite uma interpretação eficaz dos enunciados. Do ponto de vista retórico D’ Angelo (apud Benítez Figari, 2000) notou que as situações (eventos) de discurso geralmente combinam diversos tipos de discursos e que os textos são produtos heterogéneos nas suas formas e significados, portanto os textos estão sujeitos a ser lidos ou interpretados de formas diferentes pelos ouvintes/leitores. O processo de interpretação não é simples, pois nele participam diversos fatores cognitivos, tais como, o que conseguimos processar durante a escuta ou leitura, os nossos interesses, crenças e valores, o conhecimento dos factos ou assunto apresentado ou o contexto (van Dijk, 1980:86). A memória recodifica conceptualmente essa informação, a qual, durante o processo de recuperação e reprodução se transforma noutro discurso, ou seja, nós não nos limitamos a reproduzir como cassetes, construímos, reconfiguramos as ideias em novos discursos e textos (van Dijk, 1980). Mais ainda, considerando que o discurso é ação no processo comunicacional, verificamos que essas reconstruções também podem ser afetadas pela modificação dos processos cognitivos provocado pelo próprio processo de interpretação do discurso/texto, ou seja, o discurso pode levar-nos a mudar de

opinião ou a reagir modificando as nossas atitudes (van Dijk, 1980). Aqui, sem dúvida, intervém o conhecimento que cada leitor/ouvinte tem dos géneros textuais porque, como vimos na secção anterior, a estrutura do texto condiciona a nossa interpretação.

Este poder diferido do discurso, reconhecido deste a antiguidade clássica, é o grande responsável pelo prestígio da Retórica. O discurso deve “mover” os ouvintes das suas posições para os alinhar no quadro ideológico do orador. Para isso, deve ter um objetivo (intenção), ser pronunciado no momento oportuno, deve ter informação pertinente e necessária, deve estar de acordo com o nível cognitivo, cultural e social dos ouvintes, deve ser dito ou redigido de forma clara, ordenada e, se possível ser breve. Discurso e texto tornam-se um só se tomados neste sentido.

Contudo, enquanto atos de fala (ou macroatos), os discursos não dependem só do contexto mas também da relação entre as estruturas semânticas e as estruturas de superfície (entoação, sintaxe, léxico) com as intenções do emissor do discurso (van Dijk, 1980). Só que tais intenções, sempre que as ideias sejam coerentes, podem não ser evidentes, devido quer a problemas de expressão quer a necessidades específicas do actante.

Dáí a nossa necessidade de fazer entrar em cena outro conceito fundamental: o de coesão textual. A coesão é sempre uma questão melindrosa para professores e alunos pois, realmente, estamos perante uma outra forma de ligação ou conectividade entre orações e sequências textuais. Não obstante a coesão relaciona-se com características formais do texto e correspondem normalmente às exigências de reformulação que solicitamos aos alunos. Segundo o Dicionário Terminológico a coesão textual é o “termo que designa os mecanismos linguísticos que na linearidade do texto instituem a continuidade de sentido entre os diversos elementos de estrutura da superfície textual” (Dicionário Terminológico, 2010: 112).

Como nos dizem Brown e Yule (apud. Vicente Mateu e Vicente Ruiz, 2013), no âmbito da Análise de Discurso, verificaram que podemos distinguir entre ideia principal (ou entidade temática) e o tema geral que pode ser concretizado de diferentes formas pelo produtor do discurso. A tematização implica que se entenda o texto como uma montagem que distorce o processo de linearização e que destaca a importância do tema através do uso de recursos retóricos, como a rima, a repetição, a seleção lexical, o uso de metáforas, a ordem das palavras, marcadores conectores, entre outros (vide Vicente Mateu & Vicente Ruiz, 2013).

Se a sequência linear do discurso sofre alterações características no processo de textualização (que vai muito além do esquema), convém que haja elementos que remetam constantemente para o conteúdo temático além da organização textual sustentada nas intenções do produtor do texto, no contexto e noutros aspetos do domínio comunicacional e cultural. A coesão tem um carácter textual e “establece las diferentes posibilidades en que pueden conectarse entre si dentro de una secuencia los componentes de la superficie textual, es decir, las palabras que realmente se escuchan y se leen”, pois “los componentes que integran la superficie textual dependen unos de otros conforme a unas convenciones y a unas formalidades gramaticales determinadas, de manera que la cohesión descansa sobre dependencias gramaticales”, pois só assim se pode “conseguir que la comunicación sea eficaz ha de existir una interacción entre la cohesión y otras normas de la textualidad” (Beaugrande&Dressler,1997: 35-37). O texto deve apresentar uma continuidade na medida em que existe uma relação entre os diferentes conteúdos linguísticos que o constituem, isto é, cada aspeto linguístico é um “instrumento eficaz para acceder a outros elementos linguísticos” (Beaugrande & Dressler,1997: 89). Estamos falar de processos linguísticos que mostram as relações de inter-dependência semântica entre diferentes sequências textuais que têm como finalidade facilitar o processamento e reforçar o sentido global do texto¹³.

Coesão e coerência relacionam-se com os outros conceitos propostos por Beaugrande e Dressler. Um texto deve estar bem construído, ter uma intenção, ser aceitável do ponto de vista do recetor porque bem construído, conter informação pertinente, ser relevante numa dada situação de comunicação e denotar a intertextualidade¹⁴ que indica o uso adequado de um texto em função do conhecimento que se tenha de outros anteriores e conter informação nova. Estes mesmos princípios eram os que os retóricos usavam para mostrar o que era um bom discurso.

¹³ A coesão a que nos referimos aqui deve ir além da frase, aspeto tanto mais importante se considerarmos que a nossa memória de curto prazo tem uma capacidade limitada e que as dependências gramaticais (e outras) estão muitas vezes afastadas entre si no plano do texto (Dijk, 1980; Beaugrande&Dressler,1997). Podemos então falar de dois tipos de coesão, a homossintagmática que tem que ver com a concordância, a ordem das palavras na frase, uso de pronomes, etc (correspondentes à coesão frásica) e as relações heterossintagmáticas que organizam partes do texto mais extensas recorrendo-se a diversos recursos como deixis, marcadores textuais, metáforas, repetições, hiponímia, etc, etc. Na prática estamos a falar do que reconhecemos como coesão lexical, referencial, temporo- aspetual e interfrásica.

¹⁴ Esta noção de intertextualidade relaciona-se na perspetiva de Beaugrande & Dressler (1997) com os tipos de texto e o seu desenvolvimento histórico.

Grice (1975) estabeleceu quatro máximas¹⁵ que reforçam os princípios da textualidade aqui apresentados e que dão a possibilidade de simplificar as principais características de um discurso ou texto: máxima da quantidade (conter a informação necessária), máxima da qualidade (só afirmar aquilo em que se acredita ou de que há provas), máxima da relação (pertinência e relevância) e máxima do modo ou modalidade (clareza, concisão e ordem).

Coerência e Coesão correspondem a conteúdo e forma nos atos de avaliação. O seu ensino prático é sempre um dos desafios do professor de línguas. Escrever um texto é um processo que implica todos os conhecimentos retóricos e linguísticos de modo que a coerência e a coesão textuais se coordenem para atingir os objetivos específicos que o autor do discurso pretende atingir.

Bereiter & Scardamalia (1992) notaram que há dois modelos de produção escrita, o Knowledge-telling model e o Knowledge – transforming model. No primeiro caso, a sucessão dos conteúdos efetua-se de acordo com a memória, ou melhor, limita-se a expor determinado conhecimento, sendo a estratégia usada pelos escritores menos experientes. No segundo modelo, assiste-se a um complexo processo de reelaboração dos conteúdos onde se destaca a importância de trabalhar esses mesmos conteúdos em função de uma dimensão retórica (entendida como a relação entre conteúdos, pensamentos e sentimentos) que inclui os objetivos comunicativos, portanto um processo de compreensão que necessariamente transforma o conhecimento.

Se nos processos de leitura analítica propomos que o aluno descubra num texto empírico os elementos constitutivos do esquema do texto - as unidades macroestruturais e o número de partes que o compõem - para depois nos interessarmos pelas componentes enunciativas e reconstruir a noção de género, o ensino da escrita impõe que o aluno produza o mesmo esquema, antecipando o texto que vai redigir em função

¹⁵ As quatro máximas de Grice têm sido postas em causa em certos modelos de comunicação. Na prática fatores não linguísticos podem determinar o sentido de uma oração ou uma oração pouco clara pode ser facilmente interpretada pelo ouvinte. Há ainda os casos de ambiguidade e de plurissignificação, para já não falar de certas características específicas da linguagem literária e mesmo discursiva. Desta forma, verificamos que a interpretação e produção de um discurso requer estratégias complexas, sobretudo quando se deve discursar em contextos sociais e políticos onde não se podem afirmar diretamente certas ideias ou só se podem dizer de forma obscura.

Lausberg no capítulo das virtudes elocucionais fala de “perspicuitas” que “consiste na clareza do discurso” (Lausberg, 1993:126), e relaciona este conceito com a credibilidade. Na prática a perspicuitas relaciona a clareza de pensamento com a clareza da formulação linguística. A “obscuritas” só é tolerada até um certo grau.

do seu conhecimento do género. Temos de ensinar aos alunos uma teoria prática da elaboração.

Vamos começar pela planificação que corresponde a duas operações retóricas: *inventio* e *dispositio* (Gonzáles Las & Gonzáles Mulero, 2002). A planificação deve encontrar ideias, organizar ideias e estabelecer objetivos. A folha destinada a planificar está pois dividida em duas partes: na primeira parte, correspondente à *inventio* os alunos colocam o tema, as palavras chave, conceitos ou ideias a abordar. A lista pode estar mais ou menos desordenada. Apesar de aparentemente simples a invenção é fundamental neste processo. Convém referir que até ao fim da redação os alunos podem acrescentar ideias ou argumentos, é um processo recursivo.

Idealmente, o professor deve indicar procedimentos necessários para facilitar a invenção em cada género textual ou sequência discursiva. Por exemplo, por onde iniciar uma descrição de uma paisagem, de uma pessoa ou que aspetos podem ser pertinentes nesse tipo de descrições. Essa prática antiga é fundamental, pois muitos alunos não sabem que aspetos devem desenvolver na planificação do texto. Nós adaptámos as pistas da invenção ao género/tipo de textos que iam ser produzidos de forma a simplificar os processos durante a prática de ensino supervisionada, mas, no futuro, pode ser também interessante experimentar uma perspetiva mais holística, em que os alunos também participem de forma mais ativa na estipulação das categorias para os objetos, respondendo por exemplo às clássicas cinco perguntas: quem, o quê, quando, onde, e porquê usadas pelos retores.

Agora vamos retomar a questão da *dispositio*. Como já afirmámos, Lotman indicou que a *dispositio* está no centro da Retórica vindo ao encontro das ideias de Barthes (1987), o qual, defende que a *dispositio* exerce uma “função mediadora” entre os materiais da invenção e a forma dos discursos, forma essa que deve produzir determinado efeito sobre os interlocutores e corresponder a determinado género de texto e tipo de discurso socialmente aceite. Portanto, para produzir textos e discursos é fundamental dispor ideias usando uma linguagem adequada para o fim pretendido. Como nos diz o Dicionário Terminológico “a *dispositio* regula a planificação e a arquitetura do texto, conduzindo à escolha das estratégias discursivas mais adequadas para a consecução das funções e dos objetivos pragmáticos ou estéticos visados” (D.T., 2010:126).

Avançámos igualmente a ideia de que na Retórica tradicional as macroestruturas subordinadas aos tópicos seguiam dois tipos de “*ordo*”, a natural e a artificial e

chegamos a afirmar que esta estrutura macroestrutural teria reflexos na microestrutura ou superfície do texto. As microestruturas, segundo López Eire (2000), devem revelar a ordem natural e artificial. A *dispositio* seria responsável por esta distribuição entre a macro e a microestrutura. A ordem natural é quase sempre a mais seguida pelos alunos, não obstante não podemos negar que em sequências narrativas os alunos podem ser conscientes de que nem sempre interessa começar uma história mostrando o seu princípio.

A *dispositio*, do nosso ponto de vista corresponde a uma segunda parte da planificação, ou se quiser uma planificação avançada, um estado de pré-textualização. Essencialmente estamos a configurar o plano do texto. Aqui vamos estabelecer os objetivos e organizar as ideias em função do género textual e do público. Na segunda parte da folha os alunos são convidados a elaborar esquemas que indiquem as relações entre as ideias, os exemplos, provas ou raciocínios que fundamentem as suas opções. Além disso, considerando o género e a *dispositio interna* geral indicam o número de partes do texto definindo que conteúdos irão colocar em cada parte¹⁶. Considerando a *dispositio externa* o aluno indica o objetivo e o registo de língua em função do público ou destinatário do texto. É importante acompanhar os alunos nesse momento. Aqui a escrita ainda não é uma atividade solitária, pois o aluno procura opinião, experimenta, tem dúvidas. À medida que circulamos entre os grupos apreciamos o trabalho realizado, estimulamos os alunos, indicamos se nos parece lógico e coerente o tipo de relacionamento entre ideias que os alunos apresentam, orientamos o trabalho de modo a ultrapassar dificuldades. Nestes procedimentos estimulamos a recursividade no processo da escrita, chamando a atenção dos alunos para o facto de sempre poderem ir à outra parte da folha para encontrar novas ideias, introduzir novas ideias ou substituir ideias nos esquemas.

Sem o saberem os alunos estão a dispor a macro estrutura e a colocar a informação pertinente em cada parte do texto de acordo com as regras que o género impõe, com as suas convenções, e com os diversos códigos linguísticos. A ideia de que todo o texto se divide em três partes¹⁷ (princípio, meio e fim) não passa de uma

¹⁶ Por exemplo na introdução: apresenta só a matéria, destaca a importância da matéria, refere outros aspetos como a novidade da matéria, etc, etc. O mesmo para a conclusão: limita-se a enumerar o que foi exposto, concentra a sua atenção num aspeto concreto, destaca a novidade de certo argumento, etc, etc.

¹⁷ O que também não é certo pois há pelo menos a bipartição para acentuar uma tensão (Lausberg, 1993:97). Nós tivemos a sorte de lecionar uma aula com poesia de Ruy Belo, onde num dos sonetos chamámos a atenção dos alunos para o facto de só se dividir em duas partes, com a finalidade de acentuar uma rutura entre passado e presente na vida do sujeito poético.

simplificação do papel da *dispositio*. A *dispositio* pode requerer que haja bipartições internas. A nossa obrigação como docentes é fazer entender aos alunos que cada uma dessas partes tem uma função comunicativa (externa).

Na nossa prática de ensino da escrita decidimos optar também por introduzir a ideia de que o parágrafo é um organizador fundamental do texto e que, no caso de textos curtos do domínio transacional ou do domínio argumentativo, podem mesmo servir de guias bastante seguros para a organização em partes e para a distribuição geral das ideias. Por outro lado, é também aqui que se pode treinar de forma prática o tema e o rema, parágrafo a parágrafo. Por exemplo num texto argumentativo podemos pedir aos alunos que apresentem o argumento e que o justifiquem com dois exemplos (provas).

A textualização refere-se à redação propriamente dita e corresponde à *elocutio* da Retórica. A *elocutio* é a “expressão linguística dos pensamentos encontrados pela inventio” (Lausberg, 1993:115). É a fase mais difícil de didatizar. Aqui os alunos estão perante o desafio da folha em branco e devem escolher o léxico e os recursos estilísticos adequados ao texto, à situação e ao objetivo. Além disso, devem usar os recursos gramaticais que garantam a coerência e coesão desde a frase à globalidade do texto e manter a correção ortográfica.

Sabemos que o domínio do tema e a motivação são dois fatores muito importantes para facilitar redação. Independentemente de outras condições ambientais, o docente pode auxiliar os alunos com a existência de dicionários na sala de aula ou possibilitando o acesso a computadores com ligação à Internet, sempre de forma regulada e controlada¹⁸. Paralelamente, o professor pode distribuir listas de marcadores discursivos, de conetores e tabelas de tropos e figuras. É importante permitir a discussão entre os grupos sobre que conector ou figura se adequa a determinada situação, mas sempre garantindo que o ruído que não prejudique o trabalho. Nós também optamos por colaborar com os grupos à medida que circulamos ou que somos chamados. Dar opinião sobre o trabalho que está a ser feito, comprovar dificuldades reforçar atitudes. Esta foi a nossa forma de trabalho habitual de trabalho, sobretudo recorrendo ao dicionário em papel e a guias com marcadores e conetores discursivos que acompanhavam cada tarefa, tanto no caso do Português como do Espanhol.

Concluída a redação solicita-se que os alunos façam a revisão do seu próprio texto. Feita a revisão, solicitamos que outro colega do grupo faça também uma correção

¹⁸ No caso da Escola Secundária D. Sancho II o melhor sitio para aceder a computadores de forma controlada era a Biblioteca, onde aliás se podia contar com a colaboração dos colegas.

onde aponte as dificuldades que teve para perceber o texto. No fim os alunos respondem a perguntas e preenchem grelhas que servem de avaliação à atividade e entregam o texto ao docente.

Este sistema é uma forma simplificada dos alunos aprenderem a construir coerência e coesão textual. A planificação, contendo o esquema das relações entre os conteúdos e as sequências logicamente organizadas, torna-se um auxiliar de memória no processo de redação que, por sua vez, pode (e quase sempre sucede) alterar a ordem do esquema trazendo à coação novas relações. Tanto em relação à planificação como em relação ao ato de escrita o aluno avança “olhando para trás”, num vaivém entre a planificação e o texto, e no texto entre as partes redigidas, aplicando o esquema de forma reflexiva, procurando o léxico adequado, indagando a natureza dos organizadores discursivos/textuais e aplicando recursos estilísticos que enfatizem a mensagem, portanto, corrigindo e reescrevendo partes mais ou menos extensas do texto para o tornar coeso e coerente.

Deste modo, procura-se que o aluno possa adquirir dois tipos de competências: por um lado, uma de cariz sócio-afetivo inerente aos modelos composicionais metassociocognitivos, ou seja, a competência aprender a aprender. Por outro lado, esta metodologia desenvolve as competências textuais que capacitam o aluno para a atividade crítica dos textos, para a elaboração de textos de forma autónoma e, quem sabe, para num dia poder inovar dentro de um género.

A Retórica aplica estas regras composicionais gerais a qualquer género textual, seja literário ou não literário¹⁹, pelo que podemos desenvolver sub-competências em diferentes tipos de discurso ou subgéneros textuais.

Idealmente, o texto deveria ser reescrito várias vezes, num vaivém de melhorias graduais que permitiriam efetivamente avaliar os progressos dos alunos por parte do professor. Não obstante, continuar a trabalhar o mesmo texto durante várias sessões não é um procedimento habitual e, normalmente, também não deve ser estimulante para os alunos. Assumindo que o professor deve refletir sobre a sua atividade de forma crítica e construtiva, pensamos explorar novas soluções de futuro que consolidem as posições teóricas e metodológicas aqui defendidas e possibilitem um sistema de avaliação adequado a estas situações.

¹⁹ A discussão entre os que defendem um ensino da língua baseado no ensino do texto literário, e aqueles que defendem a importância de ensinar outros modelos fica assim parcialmente ultrapassada. Desta perspetiva, a Retórica facilita o ensino dos textos literários e pode ser vista como um incentivo a abordar os fenómenos literários nos ensinos Básico e Secundário sob outra luz.

Algumas dessas soluções podem estar nos clássicos “progymnasmata”, os exercícios retóricos destinados ao ensino médio (Pérez Custodio, 2003) que visavam o estudo de vários géneros e subgéneros textuais de acordo com princípios lógicos de progressão no conhecimento. Conhecidos desde a Antiguidade clássica, estes exercícios consistiam na manipulação de textos numa perspetiva muito próxima dos atuais focos funcionais e processuais definidos por Cassany et al (2008). Todavia, os textos eram muitas vezes ensinados como fase preparatória para outros textos mais complexos, ou seja, os docentes ensinavam a compor textos complexos como uma integração coerente de vários géneros anteriormente estudados, encaixados como sequências prototípicas. Quanto ao problema da avaliação e da progressão dos conhecimentos, os retores propunham que um tema poderia ser abordado segundo vários pontos de vista dentro de um determinado género. A biografia de um general, por exemplo, poderia ser escrita pela perspetiva do vitupério ou do elogio. Este será um caminho interessante a explorar na avaliação da progressão dos alunos. Mais ainda, fazer o mesmo género de texto sob dois ou mais pontos de vista diferentes, além de consolidar a prática de trabalho num género, permitia estudar aspetos gramaticais numa atividade prática, com sentido comunicativo, verificando como a alteração de uma determinada classe de palavra poderia determinar outros sentidos na frase que contribuem para um texto com uma mensagem diferente do anterior. Através destes exercícios o *rhetor* ensinava técnicas de composição e, mais ainda, consolidava os conhecimentos gramaticais adquiridos com o *grammaticus*. Ensinar a composição não era só ensinar a compor géneros, era também ensinar a usar a língua e construir consciência linguística. Os retores resolveram assim parcialmente o problema da relação entre estudo da gramática e estudo dos textos.

Atualmente, A Retórica tem no ISD uma teoria que ocupa o seu campo de ação. O ISD apurou todos os conceitos da Retórica e desenvolveu caminhos idênticos: o ensino pelo género em função de objetivos comunicacionais (e sociais), o ensino da composição do textual, a escrita de vários textos do mesmo género para avaliar a progressão dos alunos, a necessidade de relacionar didática da gramática com didática do texto, enfim, a dimensão literária como aspeto crucial em qualquer programa de ensino de língua (Bronckart, 2008a). Apesar de tudo a Retórica persiste e pode colaborar com todas as escolas que atualmente se dedicam ao estudo de textos e discursos, porque também tem uma dimensão metodológica.

De facto, até agora tínhamos visto a Retórica como uma disciplina paralela, convergente ou inspiradora das modernas disciplinas que se dedicam ao estudos dos

textos e discursos. Neste momento, também a vemos como uma disciplina capacitada para colaborar com as tendências científicas atuais, apta para facilitar as transposições didáticas entre os tipos de discurso científico e o escolar e capaz de oferecer uma metodologia de ensino da escrita tanto na planificação como na textualização. Podemos falar por isso na necessidade de ensinar a competência retórica.

III - Ensinar a Escrita na aula de Espanhol

3.1- Questões Gerais e Complementares ao Ensino da Escrita

Anteriormente vincámos a relação entre o desenvolvimento de competências de escrita e o desenvolvimento da compreensão leitora. Se partirmos do princípio de que “aprender a escrever é aprender a organizar ideias” (García Armendáriz et al., 2003: 103) então, aprender a escrever em língua estrangeira é aprender a organizar o pensamento num modelo linguístico que não o materno.

Porém, todos sabemos que ensinar língua estrangeira não é o mesmo que ensinar a língua materna²⁰ (padronizada). A língua materna adquire-se de forma “natural” num processo de socialização primária e de endoculturação, sendo “transformada” em consciência linguística no processo de socialização secundário que promove a escola, quando se ensina a língua padrão. Todavia, um falante pode usar com eficiência comunicativa a sua língua materna sem nunca ter passado pela escola. A língua estrangeira (excluindo hipotéticos bilinguismos), requer o esforço da aprendizagem e, implica processos de aculturação e de socialização secundária. O ensino da língua estrangeira por vezes exige que se ensinem outros signos gráficos ou alfabetos. Sobretudo, na didática da língua estrangeira presta-se uma especial atenção à veiculação de conteúdos culturais, à adaptação dos conteúdos comunicativos a níveis de desempenho/desenvolvimento sócio afetivo e ao despertar da consciência linguística em função do estranhamento que supõe contactar com sistemas fonológicos, sintáticos e lexicais diferentes.

²⁰ Para o objetivo que nos interessa neste trabalho não vamos atender à distinção entre língua materna, língua oficial ou segunda língua. Entendemos que em Portugal a esmagadora maioria das crianças são endoculturadas em português.

Devemos reconhecer que ensinar a escrever em língua estrangeira²¹ (LE daqui para a frente) é para a uma parte dos especialistas em ensino uma prática de menor importância (García Armendáriz et al, 2003). De facto, durante muito tempo o que interessava era a compreensão escrita, oral e a produção oral.

Cassany (2005) refere que a escrita na aula de LE pode ter várias funções: objetivo de aprendizagem, instrumento de aprendizagem, ferramenta para preparar intervenções orais e como instrumento para outras aprendizagens.

Relativamente à primeira função, interessa indicar que se aplica quando estamos num ensino baseado em géneros textuais, os quais se devem trabalhar ao longo do ano letivo paralelamente com a gramática e outros conhecimentos. Cassany destaca a importância e conhecer o género no processo de comunicação, por isso, o ensino da escrita como objetivo da aprendizagem é muito usado para cursos específicos (tais como, espanhol para os negócios). Cassany defende a sua aplicação ao contexto escolar, sendo esta a nossa eleição para as oficinas de escrita – ensinar a escrever em LE como finalidade e não só como meio para qualquer outra tarefa. Já relativamente ao segundo aspeto, defende-se que se devem promover processos de manipulação de frases ou partes de texto, nos quais a componente gramatical apresenta um papel de grande importância. O terceiro ponto está muito relacionado com os jogos de papéis e é provavelmente uma das formas mais frequentes de usar a escrita na sala de aula. Neste caso a escrita tem muitas vezes uma função lúdica, também necessária para motivar e incentivar a escrita. Os antigos retores usavam habitualmente esta finalidade para a aprendizagem do latim: os jogos de adivinhas, por exemplo. Por fim, a escrita pode servir para aprender outros conteúdos. De certa forma é o que fazemos quando os alunos copiam frases, explicações gramaticais ou palavras cujo significado desconhecem na parte referente ao léxico do seu caderno.

Assim, justifica-se que a aula de LE é de facto um espaço que também pode e deve estar encaminhado para o ensino da escrita e não só para a vertente oralidade como é comumente aceite.

²¹ O facto de se optar-mos pelo conceito de língua estrangeira (LE) em vez de língua segunda (L2) deve-se a que LE é a opção que está instituída na terminologia portuguesa. A LE é uma língua objetivo de uma aprendizagem, já L2 é a segunda língua usada em certos contextos por um falante (e pode ser materna ou não). A língua estrangeira aprende-se, enquanto que a língua natural ou materna é alvo de aquisição. Infelizmente a terminologia atual está a optar por usar indistintamente o termo aquisição para processos de apropriação que podem ocorrer em sala de aula, sobretudo na literatura inglesa devido ao reconhecimento do modelo de Krashen, o qual, descobriu relações entre os dois processos.

3.2 - Retórica Contrastiva

Na medida em que estamos a falar do uso da Retórica no ensino de línguas tem surgido ultimamente um crescente interesse pela Retórica Contrastiva no ensino. A Retórica Contrastiva²² nasceu nos anos 60 no âmbito das pesquisas de ensino das segundas línguas, concretamente, na identificação dos problemas encontrados pelos escritores na segunda língua devido ao uso de estratégias retóricas características da primeira língua (Connor, 1996: 5). Vários estudos têm chegado a interessantes resultados na compreensão das dificuldades em escrever nas LEs. Os aspetos a destacar são: “1) la conducta compositiva experta en L2 es similar a la correspondiente en L1; 2) el redactor experto en L2 aprovecha su experiencia escritora en L1 y transfiere a aquélla los procesos cognitivos de composición desarrollados en su lengua materna, 3) la falta de competencia en escritura en L2 está causada en mayor medida por la ausencia de procesos compositivos que por la falta de competencia lingüística en L2, y que 4) el uso de la L1 durante el proceso de producción de textos en L2 es una estrategia muy corriente. Con base en ello, se podemos considerar que la composición en L2 es de forma general, parecida a la realizada en L1” (Lira Días, 2010: 34- 35).

As observações feitas por Lira Días servem sobretudo para entender que na fase de aprendizagem o uso de estruturas do Português no Espanhol deve ser vista como algo natural. Todavia, muitos autores da Retórica Contrastiva tendem a ter uma postura intransigente quanto à obrigação dos escritores adotarem a retórica da nova língua (Cassany, 2005). A Multiliteracidade parece ser uma linha que complementa a anterior e a torna menos rígida, na medida em que admite que “cada retórica es legítima en sí, que cada lector - autor tiene derecho a conservar las retóricas propias de cada una de sus lenguas, que cada idioma se enriquece com la aportación de retóricas foráneas y que el problema principal radica en encontrar una estrategia para poder negociarlas de modo coherente en un mismo discurso” (Cassany, 2005:40). O que pretendemos defender é que a correção das produções escritas em LE deve depender essencialmente de padrões comunicativos e não tanto da exigência de uma pureza linguística e estilística que a maior parte das vezes nem sequer os falantes da língua estrangeira têm.

²² A Retórica Contrastiva tem origem na observação de textos produzidos por alunos pertencentes a diferentes culturas nos EUA. Assim, não se liga ao mesmo tipo de tradição textual ou filosófica das outras disciplinas que temos referido.

Independentemente das polémicas à volta da Retórica Contrastiva, ela é importante para nós porque “estudia los patrones retóricos de los textos escritos, es decir, estudia la hipótesis de que cada lengua consta de distintos sistemas retóricos que se manifiestan mediante diferentes formas de organización de ideas” (Lira Días, 2010: 43). Igualmente, a multiliteracidade também revela grande importância. Nesta corrente estudam-se (entre outros aspetos) as estratégias dos alunos perante a dificuldade em gerir os hábitos retóricos da língua materna em relação aos da LE. De facto, os alunos tendem a manter uma voz, postura e produção textual correspondentes entre si.

3.3- O Quadro Europeu de Referência e os Programas do Secundário

A existência de um Quadro Europeu de Referência para as línguas tem condicionado a atividade docente. Este documento foi feito a partir de diferentes e relevantes avanços científicos, com destaque para os estudos sobre aquisição de segundas línguas da psicolinguística e as perspetivas cognitivas e construtivistas das aprendizagens.

O Quadro Europeu de Línguas destaca-se pelo seu “carácter eclético” e adaptado à perspetiva comunicacional (Estaire, 2011:2), e apresenta-se como democrático, integrador, transparente, coerente, aberto, dinâmico e não dogmático (QECR, 2001: 41) pelo que, sugere uma ampliação de miras para o planeamento processual, numa perspetiva construtivista das aprendizagens assente na ideia de negociação entre professores e alunos (Nussbaum, 1996).

O Quadro de Referência coloca no centro da sua reflexão os conceitos de competência linguística e competência comunicacional a partir das quais desenvolve todo um sistema de subcompetências que deverão orientar estrategicamente o trabalho docente. Estamos numa perspetiva de ensino da língua em ação, dado que se entendem os alunos e os falantes como “agentes sociais” pertencentes a uma sociedade onde desempenham tarefas em determinadas circunstâncias, num ambiente específico e num campo de ação concreto (QECR, 2001:29).

Defende-se ainda no Quadro de Referência que os alunos devem adquirir um “savoir faire”, ou melhor, capacidades ou “destrezas” que, segundo Domínguez

González (2008) é um conceito behaviorista²³. Estas capacidades são os fatores que permitem medir objetivamente o grau de competência linguística e comunicativa dos alunos.

No Quadro de Referencia estão contempladas várias possibilidades para o uso da escrita no ensino da língua estrangeira. As mais relevantes são as seguintes:

- preencher formulários e questionários;
- escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc.;
- produzir cartazes para afixação;
- escrever relatórios, memorandos, etc.;
- tirar notas para uso futuro;
- anotar mensagens ditadas, etc.;
- escrita imaginativa e criativa;
- escrever cartas pessoais ou de negócios, etc.

(QECR, 2001: 95)

Contemplam-se ainda atividades como a escrita ou reescrita de contos e, obviamente, outras atividades ou jogos de aula que requeiram o uso da escrita.

Atendendo ao que foi dito não nos deve surpreender que o Programa de 10º ano de Espanhol Continuação, partindo do paradigma comunicativo, defenda uma aprendizagem centrada no aluno. Igualmente considera que as aprendizagens e as tarefas sejam significativas, que tenham eficácia comunicativa e que, idealmente, respondam a interesses reais para a vida dos alunos (Férrandez, 2002). Destaca ainda o Programa que é particularmente importante todo o conhecimento cultural que está inerente ao próprio processo de aprender uma LE. Ao aprender uma língua “não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam i. e., o modo de interpretar a realidade” (Férrandez, 2002:3) ou, simplificando, uma forma de ver o mundo (Martín Morillas, 2000).

Mas tudo isto só faz sentido numa perspetiva de ensino que ultrapasse os limites da palavra e da frase para se centrar nos textos, entendidos como as realizações

²³ Cassany et al (2008) defendem que as destrezas também podem ser conhecidas como “habilidades linguísticas”, “capacidades comunicativas” ou “macro e micro-habilidades”. Na Espanha prefere-se sempre usar o termo “destrezas” que consideram ser a tradução da palavra inglesa “Skills”. Preferimos a terminologia da versão portuguesa dado que o conceito de capacidade está presente nas escolas cognitivistas de Psicologia e em Didática não tem necessariamente o carácter biológico/determinista que implicaria a sua compreensão no outro modo. Portanto capacitar alguém para alguma coisa será entendido como um desenvolvimento de competências.

concretas das atividades da língua. Deste modo, o programa privilegia “práticas pedagógicas orientadas para a ação, centradas na resolução de problemas” (Férrandez, 2002:3) e que tendem a aproximar-se de modelos processuais de ensino.

O programa de Espanhol Continuação do 10º Continuação estende os princípios anteriormente referidos a todo o ciclo do Ensino Secundário. No mesmo documento vai dá-se também informação relevante em relação aos programas de 11º e 12º ano, indicando o nível cognitivo exigido em função dos níveis apresentados no Quadro Europeu de Línguas para cada ano letivo e no final de ciclo:

“Dependendo das competências de produção ou de receção, no 10º ano de continuação, os alunos deverão atingir os níveis B1.1 e B1.2. Para o final do Ciclo está previsto que se atinja o nível B2.2.” (Férrandez, 2002:5).

No que se refere à prática da produção escrita o programa refere nos objetivos gerais que os alunos dever ser capazes de: “produzir diferentes tipos de texto, demonstrando autonomia no uso das competências discursiva e estratégica” e “desenvolver o gosto de ler e escrever na língua estrangeira como meio de comunicação e expressão” (Férrandez, 200:7). Relativamente à competência discursiva, também designada como textual, o programa define-a como “a capacidade de relacionar as frases para produzir mensagens coerentes nos diferentes géneros (narrações, descrições, ensaio), nos diversos tipos de texto e nas intervenções orais” e a segunda é “a capacidade de ativar mecanismos para resolver problemas de comunicação (estratégias de comunicação), e fazer com que a aprendizagem seja mais fácil e tenha mais sucesso (estratégias de aprendizagem) ” (Férrandez, 2002: 21) assumindo-se ainda que se deve investir em estratégias que levem o aluno a aprender a aprender.

Para cada ano letivo o programa faz propostas específicas que devem ser vistas como referências, pois ainda proporciona um certo grau de liberdade. Assim, o programa de 10º ano aposta essencialmente na escrita de textos simples muito centrados na veiculação de experiências ou opiniões dos alunos, enquanto os do 11º e 12º ano propõem conteúdos comunicacionais de carácter mais objetivo. Mas, isto é só uma proposta que pode (e deve) adaptar-se às características das turmas e aos contextos socioculturais dos alunos.

A centralidade da comunicação quer dizer que as atividades devem sugerir ou concretizar práticas de comunicação efetivas, cabendo ao docente criar cenários que simulem situações reais de modo a obter as “condições adequadas que propiciem a aprendizagem” (Férrandez, 2002:26).

3.4 - A Oficina de Escrita:

“Cartas Formales: respuesta a un anuncio, candidatura a un empleo.”

Durante a nossa atividade tivemos a oportunidade de propor aos alunos vários momentos de produção escrita, incluindo testes. Todavia, a oficina de escrita de cartas formais de resposta a um emprego ou auto- candidatura a um emprego representam o modelo de situação comunicativa que os programas hoje exigem e que as metodologias de ensino aconselham.

A proposta de escrever cartas emprego é contemplada no programa de Continuação do 11º ano, contudo nem sempre lhe é prestada a devida atenção pelos professores de língua, que consideram os modelos formais demasiados rígidos, afastados dos interesses quotidianos dos alunos e da linguagem corrente que normalmente se procura ensinar. Nós pensámos em tornar significativa essa tarefa chamando a atenção dos alunos para a importância de saberem escrever uma carta para obter emprego na vizinha Espanha.

Certo que a carta formal limita em certa medida a formação de um estilo individual, mas como veremos até isto deve ser relativizado, pois ultrapassando os limites da Retórica Contrastiva verificamos que a criação de modelos intermédios de apropriação do género mais ou menos inconscientes (entre o português e o espanhol), assim como, procedimentos de defesa que se colam estruturalmente ao novo sistema linguístico, possibilitam que se encontrem caminhos para a expressividade.

A CARTA FORMAL

a) Contexto da Tarefa

O estudo da carta formal foi feito com alunos do 11º ano e foi inserido no âmbito da Unidade – As Profissões e o Trabalho.

O nosso orientador já tinha lecionado as primeiras aulas da unidade, nas quais os alunos tinham adquirido conhecimentos lexicais, sócio-culturais, pragmáticos e linguísticos relacionados com o tema, pelo que, o nosso trabalho se concentrou quase exclusivamente na realização de um conjunto de sub - tarefas que conduzem à tarefa final que encerra a unidade modular.

Pretendia-se que as sub-tarefas e tarefa final servissem de aplicação prática dos conteúdos reforçando as competências estratégicas, pragmáticas e textuais.

b) Planificação da tarefa

Das 13,30 horas que o programa prevê para esta unidade, o orientador disponibilizou-nos três tempos letivos de cinquenta minutos. A organização da oficina dividiu-se em três momentos que não correspondem exatamente aos períodos de cinquenta minutos das aulas e que se focalizavam em desenvolver as funções linguísticas²⁴:

- Foco: compreensão oral e escrita – aproximadamente 50 minutos: leitura analítica de textos empíricos para conhecer as características do género.
- Foco: expressão oral e escrita – aproximadamente 85 minutos: composição da carta segundo as bases retóricas devidamente explicitadas, incluindo os processos de revisão.
- Foco: compreensão escrita, expressão oral e escrita – aproximadamente 15 minutos: avaliação.

Esta passagem por todas as funções linguísticas assinaladas no programa tem como finalidade marcar a vertente comunicacional e formativa das tarefas. Além disso, passamos por todos os processos da ação da língua, ou pelo menos por aqueles que possibilitam a interação e a mediação, religando a ação da língua aos textos produzidos sobre um tema num determinado domínio, portanto iluminando e dando a conhecer regras do “jogo” comunicativo, ou seja, mostrando o papel comunicativo dos textos como defende o ISD e a função da Retórica contemporânea como apontara Mortara Garavelli, (1991).

É neste sentido que as nossas tarefas se pensaram em função do reforço das competências estratégica, pragmática e textual, sem esquecer que, estando centrados nos alunos, tais tarefas devem garantir a sua formação integral, ou seja, fomentar a sua autonomia e aumentar o seu conhecimento cultural, fortalecendo, neste caso, uma perspetiva intercultural.

Sobre a planificação das atividades remetemos os leitores para os anexos. Ainda assim, queremos aproveitar para destacar que pelos objetivos didático-pedagógicos destacamos a nossa escolha pela autonomia na aprendizagem, pois o uso dos princípios

²⁴ Note-se que não aparecem no programa as funções interação e mediação, as quais, do nosso ponto de vista fariam todo o sentido para um ensino que se pretende comunicativo.

retóricos tem como finalidade investir na autonomia dos alunos, sobretudo quando correlacionado com modelos meta-sociocognitivos de aprendizagem.

Como já tivemos a oportunidade de explicitar iniciámos sempre as aulas destinadas à produção textual, por um trabalho de compreensão leitora. O estudo do género foi feito essencialmente através da exploração de textos empíricos reais. O corpus textual compunha-se por um conjunto de 4 cartas formais relacionadas com o emprego retirados de sites espanhóis com uma linguagem apropriada e que correspondesse, no essencial, a regras de um espanhol padrão.

c) Descrição das tarefas

• Tarefas de compreensão

Sobre as tarefas de compreensão leitora, não sendo objeto direto deste trabalho só deixamos aqui algumas indicações que permitam uma reconstrução geral das atividades e que complemente alguma informação anteriormente dada.

Assim, depois de introduzido o tema das aulas seguintes e o tipo de atividades a realizar, fizemos grupos de dois alunos, com a condição de não serem os habituais colegas de carteira. Antes de iniciar as atividades (como pré leitura) perguntámos aos alunos se conheciam alguns modelos de cartas formais. Os alunos responderam com alguns exemplos e nós completámos com outros. De seguida demos aos alunos o conjunto das cartas para eles fazerem uma leitura silenciosa pedindo que prestassem atenção à mancha gráfica e à forma como se organiza o texto na folha. Passados uns dez minutos pedimos aos alunos que dessem a volta às folhas e depositámos uma ficha que continha uma carta completamente desmontada (do mesmo género e assunto). Cada aluno do grupo tinha uma parte diferente da carta na sua ficha pelo que para montar a carta deveriam necessariamente dialogar, discutir opções. Nas folhas havia uma gelha que dava duas orientações básicas e necessárias: o nome do e direção do “remitente” e o nome e direção do “destinatário”. A proposta era esta: em função do que os alunos tinham fixado deveriam tentar reconstruir a carta sem consultar o primeiro documento.

Feita esta tarefa pedimos aos alunos que voltassem aos exemplos fornecidos e comparassem o resultado em função de:

- mancha gráfica
- Número de parágrafos do texto
- identificação dos intervenientes e o seu papel (remitente e destinatário)

Depois partimos para a leitura analítica em conjunto, abordando os seguintes aspetos: extensão do texto, assunto das cartas (candidatura ou auto-candidatura a um emprego), motivo (porque razão se dirige à empresa – por exemplo a partir de um anúncio encontrado na net, num jornal, ou por vontade própria de querer trabalhar numa empresa que reconhece como líder num segmento de mercado), considerações (argumentos que justificam a candidatura: características pessoais, conhecimentos técnicos ou científicos, experiência de trabalho, etc.), objetivos das cartas que muitas vezes se encontram no paratexto confundindo-se com o assunto (finalidade – pedir a marcação de uma entrevista de trabalho), despedida. Depois analisa-se a linguagem, particularmente as regras de cortesia. Apresentámos igualmente as pequenas e subtis diferenças entre a carta de resposta a um anúncio e a de auto – candidatura. Na primeira, faz-se sempre referência à origem do anúncio sendo opcional quaisquer indicações sobre o conhecimento que o interessado tem da empresa. Na segunda, não se faz referência a qualquer publicidade, mas destaca-se o conhecimento que o interessado tem da empresa e do seu valor numa determinada atividade económica.

Feito isto, pedimos aos alunos que dividam a carta e o corpo (texto) da carta em partes: a ideia é obter três partes para a superestrutura da carta: “encabezamiento”, “desarrollo” e “cierre” e, no corpo da carta (desarrollo), as três partes correspondentes a motivo, considerações ou argumentos e objetivos últimos ou reais.

Os alunos, à medida que íamos analisando as cartas, preenchiam uma ficha (Tarefa 3) que anexamos neste trabalho.

Por fim, mostrámos um power point que resume todos estes aspetos e que acrescenta informação sobre a carta formal (por exemplo, curta, concisa, etc).

- **Tarefas de produção escrita**

As tarefas de escrita iniciaram-se com a reescrita do 2º parágrafo da primeira carta, usando os marcadores discursivos organizadores para ordenar os três argumentos ali contidos. Feito isto e corrigida a tarefa passámos para a escrita da carta propriamente dita.

Como se requer que a produção escrita responda a situações de comunicação o que fizemos foi distribuir pelos grupos um anúncio de emprego e informação sobre uma empresa. Os membros do grupo deveriam escolher qual dos dois faria a carta de resposta ao anúncio e qual faria a carta de autoproposta à empresa.

Definido o papel de cada um, os alunos leram os textos procurando seletivamente a informação que lhes permitisse caracterizar o perfil da empresa e do colaborador que precisam ou podem precisar. Assim, como tarefa intermédia, construíram um perfil pessoal e psicológico adaptado às características do trabalho que as empresas dos textos pedem ou poderiam pedir. Esta sub-tarefa de escrita serve de base para a argumentação em cada carta. Sendo um género já trabalhado noutros anos, tratou-se aqui de consolidar estes conhecimentos partindo de um conjunto de conselhos por nós propostos e que correspondem igualmente a princípios retóricos de composição.

Feita esta sub-tarefa, os alunos iniciaram a composição das suas cartas. A primeira folha – PLANIFICAÇÃO – estava dividida ao meio, para que os alunos realizassem à vontade as duas fases da planificação, nomeadamente a *inventio* e a *dispositio*. A primeira parte da folha dedicada à *inventio* indica ao aluno para colocar as ideias ou aspetos que quer abordar na carta. A parte da *dispositio* apresenta um conjunto de indicações que vão desde o recetor da carta, o assunto, o motivo e o objetivo.

A parte da TEXTUALIZAÇÃO está dividida em três partes que correspondem à superestrutura da carta (encabezamiento, desarrollo e cierre), estando igualmente o “desarrollo” dividido em três espaços correspondentes a três parágrafos (motivo, argumentos e objetivo), mas explicitamos que o aluno tem a liberdade de escolher se quer produzir a carta em três ou dois parágrafos, conforme o seu estilo e/ou poder de síntese, escrevendo por exemplo motivo e argumentos num único parágrafo. Outra sugestão seria colocar os agradecimentos e a despedida no último paragrafo e fechar a carta com a assinatura e os anexos, ou ainda separar os agradecimentos e a despedida do corpo colocando-a com o fecho da carta, afinal a solução mais comum e tecnicamente preferível.

Com estas últimas observações queremos destacar que o uso da Retórica no ensino da composição não implica que se ensine mecânica e rigidamente um género textual. Pelo contrário, os géneros mudam com o tempo, adaptam-se a diferentes circunstâncias comunicativas. Nos exemplos empíricos fornecidos há pequenas variações composicionais que revelam esta possibilidade aos alunos. Aliás centrados como estamos no aluno devemos deixar que use as suas capacidades, experimente possibilidades dentro de determinados limites e que, sobretudo, entenda que cada uma das partes da carta em questão tem uma finalidade comunicativa específica.

Depois de concluídas as cartas, os alunos foram convidados a trocar as cartas entre si para fazerem a revisão. Além da revisão ortográfica, pedimos que sublinhassem

o que não entendessem no texto do colega, que indicassem se efetivamente tinham respeitado todas as partes da composição do texto e se mantiveram ao longo do mesmo a linguagem formal que requer esta situação de comunicação.

No fundo propusemos aos alunos que verificassem se tinham adquirido as competências textuais, pragmáticas e estratégicas que se pretendiam com as tarefas propostas.

No fim, os alunos entregaram os textos para sua correção.

- **Avaliação**

Assumimos igualmente que os alunos deveriam fazer uma avaliação das tarefas em função da dimensão sócio afetiva. São úteis as tarefas que fizeram. Pensam que elas vos podem servir para o futuro? As respostas foram dadas oralmente, estimulando-se a participação de todos os alunos.

IV - Ensinar a Escrita na Aula de Português

4.1- A Escrita no Programa de Português (P.P.)

O programa de Português de 10º, 11º e 12ºanos (a partir de agora P.P) dos Cursos Científico-Humanísticos assenta nos princípios comunicativos que, de certa forma, são idênticos ao caso do Espanhol LE.

Os seus princípios baseiam-se na ideia de que os jovens devem adquirir um conjunto de conhecimentos que os capacite para refletir e usar a língua materna (Coelho et al., 2002:2). Neste processo é fundamental que os alunos do secundário aprofundem a consciência metalinguística e desenvolvam o conhecimento explícito da língua. A capacidade reflexão visa uma formação que prepare os alunos para a intervenção pública, a cidadania, como interlocutores em processos complexos da vida social e laboral que requerem interação. Para tal, torna-se imperativo desenvolver a competência comunicativa e, portanto aumentar as capacidades de compreensão e de expressão do aluno. O programa ambiciona formar comunicadores, os quais, se caracterizam por

serem utilizadores conscientes da língua, conhecedores do seu funcionamento e das suas características, daí o interesse pelos conteúdos gramaticais e linguísticos.

Também a educação para a cultura, o multiculturalismo e a diversidade linguística da língua portuguesa, sem esquecer a estética são dimensões valorizadas, antevendo-se uma perspetiva “humanista” do ensino muito próxima da ideia grega de *Paidea*.

Mas, como todos os programas, “este programa pretende ser um instrumento regulador do ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas componentes Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua, instituídas como competências nucleares desta disciplina” (Coelho et al., 2002:4).

Deste modo, as finalidades e objetivos devem estar necessariamente correlacionadas com estas ideias estruturantes. Assim, entre outras finalidades destacamos as seguintes:

- assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna;
- desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua;
- contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de língua adequadas;

No fundo, a compreensão e a expressão são os fatores fundamentais para se garantir a interação, isto é, a comunicação. A personalidade forma-se a partir de processos diversos de interação social, e os valores são cultural e socialmente aprendidos. Obviamente, se o social implica interação (comunicativa), sendo a língua o nosso veículo de comunicação, o desenvolvimento do “sujeito”, a sua “autonomia” e “responsabilidade” social só podem ser conseguidos através de “práticas de língua adequadas”.

Dentro dessas práticas de língua, a componente de expressão escrita tem particular importância no P.P., já que, “a competência de escrita é, hoje mais do que nunca, um factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos e, a par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares” (Coelho et al., 2002:4). Este destaque relaciona-se igualmente com os fatores cognitivos e linguísticos que a escrita aciona, assim como, com a aquisição de técnicas de composição e de redação de um modo efetivo, afinal, competência estratégica transversal que se relaciona com a organização de informação e com o projeto de autonomização do aluno.

Contudo, prevê-se que haja uma articulação entre leitura, oralidade e escrita, o que se pode fazer através da integração de atividades no ensino de cada processo, ou aproveitando fases do sub-processo para promover o desenvolvimento das outras competências.

Por isso, no P. P. destaca-se ainda a profunda relação entre compreensão e expressão escrita. A leitura é considerada como um ponto de partida para as atividades de produção escrita, tanto como fonte de inspiração, como base da aquisição de modelos textuais que se vão produzir. Neste sentido o P. P. defende que os alunos devem contactar com diferentes tipos de textos literários e não literários, dos domínios transacional, educativo, social e profissional.

Regrando a orientação didática do ensino da escrita, o P.P. determina a implementação de oficinas de escrita, concebidas como “um trabalho laboratorial” (Coelho et al., 2002:4) que permite um desenvolvimento das competências expressivas ao nível da escrita, ou melhor, usando palavras dos autores, o “treino de usos competentes da língua” (Coelho et al., 2002:4) na expressão escrita. A oficina de escrita apresenta-se como um excelente momento para promover atividades de colaboração entre os alunos e entre o docente e os alunos.

No P.P. reconhece-se que a escrita é uma atividade complexa que obriga os alunos a um grande esforço decorrente de “sobrecarga cognitiva” (Coelho et al., 2002:21) que implica ter conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização.

Assim, do ponto de vista didático aconselha-se o ensino da escrita nas três fases que já aludimos anteriormente neste trabalho: Planificação, Textualização e Revisão, as quais, obviamente têm carácter recursivo. O P.P. está a reconhecer que a produção escrita requer necessariamente o emprego de métodos e de estratégias, no sentido didático destes termos.

Por fim, o P.P. exige uma ordem no tipo de textos para ensinar a escrita iniciando-se nos textos expressivos, passando para os informativos e os criativos e acabando nos argumentativos, que são os mais complexos. É uma ordem que se organiza por níveis de complexidade, do falar de si à defesa de uma tese.

Os principais aspetos até aqui resumidos sobre o P. P. já foram por nós afluídos ao longo deste trabalho. Porém, o P.P. agora está a mostrar mais um dos princípios organizacionais dos métodos de ensino da antiga Retórica. Esta lógica do P.P. não passa de uma reatualização dos antigos *progymnasmata* de que já falámos. Os

progymnasmata eram concebidos para dar a oportunidade aos alunos de conhecerem, treinarem e dominarem gêneros diferentes; a progressão dava-se através de níveis de complexidade (nem sempre necessariamente crescentes) mas tendencialmente preparatórios de outros exercícios mais exigentes. A finalidade era preparar os alunos para os “discursos” que exigem uma profunda compreensão da situação de comunicação e complexidade interna.

Os objetivos dos atuais programas de Português marcam a importância do ensino da escrita articulado com outras competências, como podemos ver nesta seleção:

- Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita;
- Interpretar textos/discursos orais e escritos, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem;
- Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação.

Estes objetivos só se podem concretizar articulando o ensino da escrita com as competências linguísticas, textuais e discursivas, como o vocabulário, a sintaxe e a organização textual (coerência, contiguidade semântica, coesão, conexão, modos e tempos verbais), bem como, a ortografia e a pontuação (Coelho et al., 2002).

O P.P. apresenta-se como um guia de trabalho que, neste caso, coincide com as questões principais que temos vindo a levantar ao longo desta exposição. Portanto, implicitamente a linguística e a experiência de ensino empurraram de novo certos traços da Retórica para a “frente de combate”.

4.2- A Oficina de Escrita: Textos dos Media – O texto de Apreciação Crítica

- **Contexto da atividade.**

Este atelier de escrita foi feito com os alunos do 10ºB.

Coube-nos continuar o trabalho da nossa orientadora com os textos dos media, mais concretamente, com o texto de apreciação crítica.

O nosso trabalho consistiu em preparar um atelier de escrita que facilitasse a apreensão do novo género textual. Este género de texto requer o uso de argumentos, de

estratégias linguísticas e de artifícios retóricos que enfatizem o grau de apreciação ou de depreciação do objeto.

- **Planificação da Atividade**

A oficina de escrita sobre os textos de apreciação crítica decorreu em duas aulas de 50 minutos.

Os primeiros 50 minutos foram dedicados a atividades de pré-leitura, leitura analítica e crítica e pós leitura. Os segundos 50 foram dedicados à planificação, redação e revisão do texto produzido. De entre os vários objetivos ao nível da expressão escrita para o 10º ano contidos no programa, nós, com esta atividade, esperamos desenvolver essencialmente os relacionados com o domínio de técnicas fundamentais de escrita e com a organização do texto em períodos e parágrafos, no fundo a aquisição de competências estratégicas.

Já quanto a avaliação, a nossa preocupação centrou-se na realização das atividades de planificação, na realização das operações de revisão, na expressão de ideias, opiniões vivências e factos de forma pertinente, estruturada e fundamentada e, claro, o empenho.

Para fazer esta atividade os alunos foram organizados em grupos de dois de forma a garantir o diálogo pela negociação que necessariamente teriam de fazer durante a oficina de escrita.

- **Desenvolvimento da atividade**

Como atividade de pré – leitura, tendo escolhido textos do manual, pedimos aos alunos que a partir do título e de outras informações paratextuais lançassem hipóteses sobre o conteúdo dos textos. Depois passámos à leitura analítica e crítica dos textos através da qual estimulamos os alunos com perguntas de modo a construir um esquema do texto no quadro.

A atividade de pós – leitura consistiu em levar os alunos a refletir sobre a globalidade dos textos apresentados, sintetizando as principais características compositivas, os tipos de frase, o léxico e os recursos estilísticos, portanto a definir um género textual que apresenta algumas características híbridas com a crónica jornalística e literária e a síntese.

A atividade de escrita iniciou-se com a entrega da ficha que vem em anexo. A ficha sugerida segue os princípios de apoio à composição definidos pelos princípios

retóricos. Destaca-se o grande auxílio que dá à Invenção, tanto mais que este tipo e textos apresenta aspetos do antigo discurso deliberativo.

Os alunos são conduzidos a construir o objeto de apreciação: as características do objeto e outra informação pertinente de modo a serem capazes de descrevê-lo de forma sucinta. Propõe-se ainda um desafio: os alunos devem também ser capazes de escolher a revista adequada para divulgar o seu trabalho. Numa grelha estão nomes de revistas (inventados) e uma descrição do seu público-alvo. Deste modo colocamos a questão da adequação do texto ao público. O público interessado nos livros de Harry Potter não é o mesmo interessado numa biografia de D. João II ou na nova obra de Mário de Carvalho.

Depois os alunos passam definitivamente para a folha de planificação onde vão colocar as ideias e argumentos e esquematizar a sua relação. Contudo, antes fazemos ainda algumas sugestões para os alunos poderem organizar as partes do texto por parágrafos, contendo a informação pertinente. O número de parágrafos propostos pode ser alterado se os alunos assim o entenderem e o referirem ao professor, pois procura-se ensinar a matriz do texto, mas também mostrar que pode haver alternativas e quais os seus limites.

Mais importante que os conselhos para a textualização é o papel do professor durante essa fase, contactando com os grupos, apoia, sugere e destaca a recursividade do processo.

Por fim os alunos fazem a revisão do texto, trocando a folha com o colega do lado. São fornecidos aos alunos os critérios a terem em consideração nessa revisão.

CONCLUSÃO

O presente trabalho procurou mostrar que a Retórica é uma disciplina que permanece atual no seio das ciências da linguagem e na didática das línguas.

A Retórica é uma disciplina que se continua a adequar ao estudo dos discursos, particularmente, ao seu papel na comunicação (Mortara Garavelli, 1991). Mas, a evolução das ciências da linguagem e outras afins também lhe proporcionou novos caminhos. Por um lado, o aparecimento de novas correntes que reclamam o termo, sobretudo a Nova Retórica de Perelman e Tyteca (2006), sem esquecer as linhas de investigação americanas ou o grupoµ. Por outro lado, aquelas correntes que não reclamando o uso do termo de alguma forma com ele convergem, como a Análise de Discurso, a Linguística Textual e a Semiótica.

A importância atualmente atribuída às três primeiras partes da antiga Retórica é inegável, sobretudo pelo papel que a *dispositio* pode desempenhar no desenvolvimento do nosso conhecimento sobre os textos.

Paralelamente, o ensino pelo género veio recuperar outra tradição Retórica e forçar o interesse por conhecer as estruturas textuais mesmo ao nível do ensino escolar. Assim, hoje o ensino da escrita também está a revalorizar a invenção e a disposição no processo de planificação. A textualização implica que se reconheça a elocução, a procura do estilo, a dimensão criativa da linguagem.

As propostas pedagógicas dos programas, a organização de certos manuais com base no ensino do género, assim como, algumas das atuais práticas de ensino da escrita, não passam de atualizações das antigas tradições escolares revisitadas à luz de novos paradigmas e enquadradas em novos modelos de ensino, sem dúvida muito mais apelativos, adequados às idades das crianças e jovens e, sobretudo, assentes também eles numa linguagem didática moderna.

Deste modo, concentrámo-nos no esforço teórico de abordar diversos aspetos da recuperação da Retórica em função do avanço nos conhecimentos que se têm produzido nos últimos dois séculos. Igualmente, descrevemos o uso que fizemos da retórica em oficinas e escrita demonstrando a sua validade.

Com este trabalho tornámo-nos mais conscientes de alguns princípios disciplinares que estão na base da conceção dos programas e das práticas de trabalho dos professores.

BIBLIOGRAFIA GERAL

Amossy, Ruth (2008) *Argumentation et Analyse du discours : perspectives théoriques et découpages disciplinaires*, in *Argumentation et Analyse du Discours [En ligne]*, n. 1 Tel-Aviv. Disponível em: <http://aad.revues.org/index200.html>. (acedido 17/5/2013)

Arroyo, R. et al. (2009) *Desarrollo Intercultural de la Composición Escrita*, in *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 2, nº 1, pp. 103-121 Jaén, Universidades de Jaén/Almería/Murcia/Sevilla/Granada. Disponível em <http://www.revista-educacion-inclusiva.es/> (acedido 25/9/2013).

Barbeiro & Pereira (2007) *O Ensino da Escrita, A Dimensão Textual*, Lisboa, Ministério da Educação/PNEP.

Barthes, Roland (1987) [1985] *A Aventura Semiológica*, Lisboa [Éditions du Seuil, Paris], Edições 70.

Balandier, Georges (1975) *Antropo-lógicas*, Barcelona, Ediciones Península.

Beaugrande, R. A de & Dressler, W. U. (1997) [1972] *Introducción a la Lingüística del Texto*, Barcelona, Ariel.

Benítez Figari, Ricardo (2000) *La situación retórica: su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita*, In *Revista Signos (online)*, vol. 33, nº 48, pp. 49-67, Valparaíso, disponível em www.scielo.org. (acedido 12/6/2013)

Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (1992) *Dos Modelos Explicativos de Los Modelos de Composición Escrita*, In *Infancia y Aprendizaje (on line)*, nº 58, pp. 43-64. disponível em dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf. (acedido 21/6/2013).

Bickel, (2005) *Historia de la Literatura Romana*, Barcelona, RBA.

Bortoni, Sttela (2006) Interacionismo sociodiscursivo: uma Entrevista com Jean Paul Bronckart, in *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, Vol.4, nº 6, Disponível em www.revel.inf.br (acedido 5/10/2013).

Bremond, Claude (1970) Avant-propos, *Communications. Recherches Rhétoriques*, 16, Paris, École d' Hautes Études en Sciences Sociales Centre d' Études Transdisciplinaires, pp 1-2.

Bronckart, Jean Paul. (2008a) Du Texte a la Langue, et Retour: notes pour une «re-configuration» de la didactique du français, in *Pratiques*, nº 137-138, Metz, CRESEF.

(2008b) Discussion de quelques concepts pour une approche praxéologique du langage

(2008c) Actividad Lingüística y Construcción de Conocimientos.

Camps, Anna (1990) Modelos del Proceso de Redacción: algunas implicaciones para la Enseñanza, in *Infancia y Aprendizaje* (on line), nº 49, pp.3-19. Disponível em dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48341.pdf

Cassany, Daniel (2005) Expresión Escrita en L2/ELE, Madrid, Arco Libros.

Cassany et. al. (2008) [1994] Enseñar Lengua, Barcelona, Editorial Graó.

Ceia, Carlos (2012) Profissão: Professor de Literatura, *Entreletras*, v. 3, n. 1 jan./jul, Brasil, Araguaína/TO, pp195-214.

Chico Rico, Francisco (1993) El New Criticism y la Enseñanza de la Retórica, *Tropelías, Revista de la teoría y de la Literatura Comparada*, nº 4, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp: 73-84.

Colomer, Teresa (1996) La Didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación e innovación, in *La Educación Lingüística y Literaria en la Enseñanza Secundaria*, Carlos Lomas (Coord.), Barcelona, I.C.E. Universidad de Barcelona, pp. 123 - 142.

Connor, Ulla (1996) *Contrastiv Rhetoric. Cross – cultural aspects of second- language writing*, U.K. U.S.A. Australia, Cambridge University Press.

Coutinho, Antónia (2003) *Textos e Competência Textual*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

(2011). Macroestruturas e Microestruturas textuais. In Duarte, I & O. Figueiredo (orgs.) *Português, língua e ensino*. Porto: U. Porto Editorial, pp. 189- 220.

(2013). O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo, In Pereira, L.A., & I. Cardoso (eds). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp 17-32

DIAS, Eliana et alli (2011) Gêneros Textuais ou Gêneros Discursivos: Uma Questão de Nomenclatura?, in Interações, O ensino da Língua Portuguesa: Bases Epistemológicas, objetivos e Conteúdos, vol7, nº 19, PP. 142-155, Portugal, Disponível em www.eses.pt/interaccoes.

Díez Coronado, M^a Ángeles (2002). Francisco José de Artiga y la Retórica del Siglo XVII, Epítome de la Elocuencia Española, in *Alazet, Revista de Filología* nº 14, Huesca, Instituto de Estudios Aragoneses, pp 201-207.

Dominguez González, Pablo (2008) Destrezas Receptivas y Destrezas Productivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Breve Curso Para Profesores en Formación, In *Marco Ele, Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, Universidad de la Laguna.

Duarte, Ines (2004) Ser Linguista, Pelos Vistos, É Perigoso, *Expresso*, edição 1636, 6 de Março. Disponível em <http://www.ciberduvidas.com/controversias> (acedido 25/11/2012)

Duarte, Vitor Ricardo (2011) Argumentação e Retórica Como Ferramentas Intelectuais e Seu Lugar no Ensino, *Anais do SITED Seminário Internacional de Texto, Enunciação e*

Discurso, Porto Alegre, Núcleo de Estudos do Discurso Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sited/> (acedido 5/6/2013)

Duranti, Alessandro (1985) Sociocultural Dimensions of Discourse, in, van Dijk (ed.) vol.I. *Handbook of Discourse Analysis*, London, Academic Press.

Estrada, Rui (2012) A Nossa Fronteira, in *Rhêtorikê* nº 4, pp 111-118.

Fairclough, Norman (2008). El Análisis Crítico del Discurso y la Mercantilización del Discurso Público: las universidades, in *Discurso y Sociedad, Revista Multidisciplinaria de Internet*, (trad. Elsa Ghio), vol.2-1, pp.170-185.

Disponível em www.dissoc.org (acedido 3/5/2012)

García Armendáriz, M^a. Victoria et alii (2003) Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria, Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.

García Berrio, A. (1984). La Retórica Como Ciencia de la Expresividad (Presupuestos Para Una Retórica General), *Estudios Lingüísticos*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid (pp. 7- 59).

García García, Fracisco (2005) Una Aproximación a la Historia de la Retórica, in *Icono14, Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías*, nº5, Madrid, pp5-33.

Disponível em www.icono14.net/revista (acedido 5/6/2013)

García Gómez, Teresa. (coord.) (2010) Mercantilización de la Educación, in *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13-2, nº 32, Zaragoza, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).

Gardes- Tamine, Joëlle. (1996) *La Rhétorique*, Paris, Armand Colin.

Giasson, Jocelyne (2000). *A compreensão na Leitura*, Porto, Edições Asa.

González Las, C. & González Mulero, M^a. P. (2002) Los procesos de Producción e Interpretación del Texto Escrito. De la Retórica a la Didáctica de la Lengua, in *Publicaciones*, nº 32, Granada, Universidad de Granada, pp. 55-69.

Disponível em http://www.digibug.ugr.es/bitstream/10481/23940/.../365_32.pdf (acedido 15/08/2013)

Goody, Jack (1986) *A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade*, Lisboa, Edições 70.

Grice, H. Paul. (1975) 'Logic and conversation'. In P. Cole and J. Morgan (eds) *Studies in Syntax and Semantics III: Speech Acts*, New York: Academic Press, pp. 183-98.

Grupo μ (1987). *Retórica General*, Barcelona - Buenos Aires- México, Ediciones Paidós.

Gurthrie, William K. C. (2005) *História de la Filosofía Griega, Vol. III*, Barcelona, RBA.

Hagège, Claude (1990) *O Homem Dialogal, Contribuição Linguística para as Ciências Humanas*, Lisboa, Edições 70.

HSU, Tsai-Wen (2008) La aplicación del análisis de género a la enseñanza del español para fines específicos: el caso de la correspondencia comercial, in *Actas del XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, Madrid, Sara M. Saz editora. Disponível no site do Centro Virtual Cervantes

Junior, Manuel Alexandre (2008) Eficácia retórica: a Palavra e a Imagem, *Revista Rhêtorikê* # 0, Universidade da Beira Interior. Disponível em <http://www.rhetorike.ubi.pt/00/> (acedido 12/11/2012)

Kinneavy, James L. (1971) *A Theory of Discourse*, New York, London, Norton & Company.

Lauseberg, Heinrich (1993) [1967] *Elementos de Retórica Literária*, 4ª edição, (trad., intro., e aditamentos R. M. Rosado Fernandes) Lisboa [Max Hueber Verlag, München], Fundação Calouste Gulbenkian.

Lesky, Albin (2005) *Historia de la Literatura Griega*, II vol., Barcelona, RBA.

Lira Días, Massilia M^a. (2010). *Los conectores discursivos desde la retórica contrastiva: uso y contraste español-portugués*, (Tese Doutoramento) Salamanca, Universidad de Salamanca.

Lomas, Carlos (1996) La Educación Lingüística y Literaria, in *La Educación Lingüística y Literaria en la Enseñanza Secundaria*, Lomas, Carlos (Coord.), Barcelona, I.C.E. Universidad de Barcelona, pp. 13-24.

López Eire, Antonio (2000) *Esencia y Objeto de la Retórica*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

(2005) La Naturaleza Retórica del Lenguaje, in *Logo Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación*, Año V, nº 8, vol.9, p.254.

Martín Morillas, José M. (2000) La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas. In *Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universitat de Barcelona. Disponível em: www.ub.edu/filhis/culturele/morillas.html

Massmann, Débora (2011) A Arte de Argumentar na Sala de Aula. *Revista Letras*, Santa Maria (Brasil), Universidade Federal de Santa Maria, v. 21, n. 42, jan./jun, pp. 363-385. Disponível em <http://w3.ufsm.br/revistalettras/contato.html> (acedido 17/11/2012)

Miranda, Florencia (2008). Géneros de Texto e Tipos de Discurso na Perspectiva do Interaccionismo Sociodiscursivo: que relações? in *Estudos Linguísticos*, Lisboa, Edições Colibri/CLUNL pp.81-100

Miranda Podadera, Luis (2002). *Curso de Redacción, método práctico para redactar con soltura: Redacción literaria, Correspondencia particular, comercial y oficial*, España, Librería y Casa Editorial Hernando

Morais, María Jimena (2010) Dýnamis Aristotélica, Ars Ciceroniana, Scientia en Quintiliano, consideraciones acerca de la definición en la retórica antigua, in *I Jornadas Latinoamericanas de investigación en estudios retóricos*, Buenos Aires, pp. 982-989.

Mosca, Lineide Salvador (2005) *A Atualidade da Retórica e Seus Estudos: encontros e desencontros*, S. Paulo. Universidade de S. Paulo.

Mortara Garavelli, Bice M. C. (1991) *Manual de Retórica*, Madrid, Cátedra.

Moura, Vasco Graça (2004) Padrão da Cena do Ódio, *Expresso*, edição 1637, 13 de Março. Disponível em <http://www.ciberduvidas.com/controversias> (acedido 10/11/2012)

Oliveira, Renato José de (2011) Contribuição da Retórica para Pensar a Acção Pedagógica, *Revista de Educação e Cultura Contemporânea*, Vol nº8, Nº 17, Jul.-Dez, Rio de Janeiro, Universidade Estácio de Sá, pp: s/pp.
Disponível em <http://revistaadmmade.estacio.br> (acedido 11/11/2012)

Perelman, C.& Olbrechts-Tyteca, L (2006) [1958] *Tratado da Argumentação* [Traité de L' Argumentation], Lisboa

Pérez Custodio, Violeta (2003), Introducción, *Ejercicios de Retórica*, Alfonso de Torres [1569], Alcañiz – Madrid, [Alcalá de Henares], IEH, Editorial del Laberinto, CSIC.

Peris, Martín (2010) Los textos en los materiales didácticos: elección, finalidad, procedimientos, *II Encuentros ELE Comillas, El Profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula*, Fundación Comillas, pp. 80-88.

Pini, Mónica (2010) Análisis Crítico del Discurso: Políticas educativas en España en el Marco de la Unión Europea, in *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol.3, nº 1, pp: 105-127

Disponível em www.ase.es/rase. (acedido 3/5/2012)

Pozuelo Yvancos, José Mª (1995) Pragmática y Literatura, in *III Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas: Lingüística del Texto y Pragmática*, J. M. González Calvo e J. Terrón González, Cáceres, ICE/ Universidad de Extremadura, pp. 53-72.

Racionero, Quintín (1994). Introducción, in *Retórica*, Aristóteles, Madrid, Gredos, pp. 3-152.

Reinaldo, Mª. A. Macedo (2006) Saberes sobre a Produção de Texto e Avaliação de Material Didático na Formação Continuada, in *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 45, 2º vol., Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem IEL, pp. 271-292.

Riestra, Dora (2004) *Las Consignas de Trabajo en el Espacio Socio-Discursivo de la Enseñanza de la Lengua*, (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação), Thèse nº 328, Geneve, Université de Genève. - Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation. Disponível em <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:266> (acedido 21/9/2013).

Robireux, Jean-Jacques. (2000). *Rhétorique et Argumentation*, Paris, Nathan Université.

Ruiz de la Cierva, Mª del Carmen (2008) Los Géneros Retóricos Desde sus Orígenes a la Actualidad, in Ferreira, Ivone & Mª del Mar Gómez Cervantes (editores), *Rhêthorikê, Revista Digital de Retórica* nº 0, Portugal, UBI.

Disponível em <http://www.rhetorike.ubi.pt/00/> (acedido 18/1/2013)

Santos, José Domingos Angelo (2012). Entre o Logos e o Pathos da Retórica Aplicada, *Anais Eletrônicos III ENILL: Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura*. 29 Itabaiana/SE: Vol.03, Brasil, Universidade Federal de Sergipe, s/pp.

Disponível em <http://200.17.141.110/pos/letras/enill/index.php> (acedido 21/5/2013)

Santos, José D. A. (2012). Entre o Logos e o Pathos da Retórica Aplicada, *Anais Eletrônicos III ENILL: Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura*. 29 Itabaiana/SE: Vol.03, Brasil, Universidade Federal de Sergipe.

Santos, M. A. (Coord.) (2001) *Organización y Gestión Escolar*, Barcelona, CissPraxis.

Smith, Tania (2009). Rhetorical Criticism, History and Theory and the Institutionalization of Community Service Learning in Higher Education, In *Rhetor: Revue de la Société Canadienne pour L'Étude de la Rhétorique*, nº 3, Disponível em www.cssr-scer.ca. (acedido 20/8/2013)

Swales, John (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press.

Tusón Valls, A. (1996) Ciencias del Lenguaje y enseñanza de la lengua y la Literatura, el estudio del uso lingüístico, in Lomas, Carlos (Coord.). *La Educación Lingüística y Literaria en la Enseñanza Secundaria*, Barcelona, I.C.E. Universidad de Barcelona, pp. 67-108.

Van Dijk, T. A. (1980) *Estructuras y funciones del Discurso, una introducción interdisciplinaria a la lingüística dell texto y a los estudios del discurso*, México, España, Argentina, Colombia, Siglo XXI.

Voloshinov, Valentin Nikolaevich (1977) [1929] *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit.

Whitty, G. & Power, S. (2002), A Escola, O Estado e o Mercado: A Investigação do Campo Atualizada, in *Currículo Sem Fronteiras*, vol.2, nº1, pp 15-40
Disponível em www.curriculosemfronteiras.org (acedido 21/4/2012)

Documentos de Referência

Dicionário Terminológico (2011) Ministério da Educação.

Coelho, Maria da Conceição (coord.) (2002) *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos*, Ministério da Educação

Fernández, Sonsoles (2002). *Programa de Espanhol, Nível de Continuação 10º Ano*, S.L., Ministério da Educação

(2002). *Programa de Espanhol Nível de continuação 11º ano*; S.L., Ministério da Educação

Quadro Europeu de Referência Para as Línguas (2001), Aprendizagem, Ensino e Avaliação, Porto, Edições Asa.

Obras Antigas Citadas

Aristóteles (1994),
Retórica, 1ª reimpresión, (trad. e introd. de Quintín Racionero) Madrid, Editorial Gredos.

D. José de Artiga (1771) [1692]
Epytome de la Elocuencia Española, Madrid.

Torres, Alfonso de (2003) [1569]
Ejercicios de Retórica, Violeta Perez Custódio (introd, Ed. Crit., Trad.e Índices, Alcañiz – Madrid, IEH, Editorial del Laberinto, CSIC.

S/A (1997)
Retórica a Herenio, trad. Introd. e notas de Salvador Nuñez, Madrid, Gredos.

D. Pedro Felipe Monlau (1842)
Arte de Componer en Prosa y en Verso, para uso de las Universidades é institutos Barcelona,

Juan Barberá y Sánchez (1781)

Reglas Ordinarias de Retórica., Ilustradas Con Ejemplos de Oradores y Poetas del siglo de Oro, para uso en las escuelas, Valencia


Teón; Hermógenes; Aftonio (1991)

Ejercicios de Retorica, (Introd., Trad. e Notas de M^a Dolores Reche Martínez, Madrid, editorial Gredos.

ANEXOS

Anexo 1

Plano de Aula

 Escola Secundária D. Sancho II				Ano Letivo: 2012/2013
Disciplina	Espanhol			Sumário: Las cartas formales de respuesta a un anuncio y de candidatura a un empleo.
Unidade				
Data:	2013/01/14	Turma	11º F	Principales características. Elaboración de fichas de trabajo con tareas preparatorias de la redacción de cartas de este modelo.
Aulas:	83/84	Duração:	100 m	

Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Competências comunicativas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Compreensão oral e escrita de textos epistolares. ○ Escrita de cartas formais, no registo adequado, para solicitar informações e serviços. • Autonomia na aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> ○ Planificação do trabalho, identificando as técnicas e procedimentos mais efetivos para atingir os objetivos. • Aspetos socioculturais: <ul style="list-style-type: none"> ○ Trabalho: escolha de uma profissão. • Conteúdos Linguísticos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Transmissão de informação, perguntas e solicitação de pedidos. ○ Conectores
------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Frases: fórmulas e expressões relacionadas com as cartas formais. ○ Léxico: terminologia relacionada com o trabalho.
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender enunciados escritos ● Apreender o sentido de textos epistolares ● Identificar fórmulas e expressões de cortesia próprias deste género. ● Distinguir a matriz discursiva do texto apresentado. ● Utilizar conectores adequados. ● Escrever cartas formais para solicitar informações ou serviços, neste caso sobre emprego.
Estratégias / Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Diálogo professor - aluno; aluno – professor e aluno-aluno. ● Registos nos cadernos dos alunos ● Ficha de trabalho com oficina de escrita de cartas formais.
Recursos Educativos	<ul style="list-style-type: none"> ● Materiais (em suporte de papel): ficha de trabalho onde se solicita a elaboração de dois géneros de cartas formais relacionadas com o trabalho. ● Power-Point com tipologias e exemplos de cartas formais. ● Cadernos dos alunos ● Quadro ● Dicionários de espanhol
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● Observação direta ● Correção das cartas pelo professor

Estrutura da Aula	A aula terá início com o registo do sumário.
Introd.	Retomar-se-ão, muito sucintamente, os conteúdos abordados na aula anterior (conceitos sobre o trabalho em espanhol) e introduzir-se-á o tema da aula.
+ - 6 min.	Em primeiro lugar, os alunos tomarão conhecimento de que existem muitos tipos de cartas formais, cada um adequado ao objetivo que se pretende. Continuaremos esta breve exposição com a apresentação de dois tipos de cartas formais relacionadas com o emprego e que vamos estudar – “respuesta a un anuncio” e “de presentación o autocandidatura” e perguntaremos se conhecem mais tipos de cartas formais.
1ª tarefa	De seguida indica aos alunos que formem grupos de trabalho de dois alunos, mas cujo colega não seja aquele com que está habitualmente sentado. Para evitar perdas de tempo já levamos sorteado o tipo de permutas que se farão: os alunos das carteiras da fila do meio trocarão com os alunos das filas das pontas.
+ - 10 min.	Feito isto o professor vai distribuir a primeira ficha com a primeira tarefa. Como pré leitura o professor explicitará as tarefas e chamará a atenção dos alunos para a importância da mancha gráfica dos textos. Desta vez, os alunos farão uma leitura silenciosa das quatro cartas, duas de “respuesta a un anuncio” e duas de “presentación”, e quando terminem pede para voltarem as folhas e fazerem a segunda tarefa.
2ª tarefa	Durante a tarefa o professor circulará e prestará atenção à forma de ler dos alunos, e verificará o seu empenho nesta atividade.
+ - 10 min.	Depois o professor distribuirá a segunda tarefa: a carta desmontada.
Leitura/correção	A correção desta tarefa será feita com a leitura analítica e crítica dos modelos propostos. À medida


Completar início da tarefa 3	que se avance na leitura analítica e crítica de cada modelo de cada carta, far-se-á um esquema no quadro com a organização dos textos. Além disso, o professor chamará a atenção para possíveis variações nos modelos quer com os outros dois exemplos quer com alguns exemplos que levará num Power Point. Neste processo os alunos irão verificando possíveis erros na montagem da carta e irão fazendo a tarefa 3, até à questão da reescrita.
+ -35 min.	
+15 min.	Terminado o trabalho de análise e de consolidação do conhecimento das características estruturais e linguísticas deste tipo de cartas iniciamos a oficina de escrita com a elaboração da última atividade da tarefa 3, a reescrita de um parágrafo da carta em função de marcadores discursivos organizacionais.
	A tarefa será prontamente corrigida para entrar na escrita das cartas propriamente ditas.
	Os alunos vão iniciar a planificação das cartas. O professor explicitará a tarefa lendo o enunciado com os alunos e esclarecendo dúvidas.
	Nesta primeira aula, os alunos, em função do tipo de carta que irão fazer, criarão um perfil pessoal adequado ao tipo de trabalho a que vão responder ou candidatar.
+12 min	Durante a execução da tarefa o professor circulará entre os grupos observando o trabalho, nomeadamente as estratégias de organização e o empenho dos alunos, e ainda estará disponível para orientar os alunos nas dúvidas que tenham.
	No fim da aula far-se-á um breve balanço dos conhecimentos adquiridos.

Pré-Requisitos

Léxico sobre o trabalho

Nome do Professor: **José Azinhais**

Plano de Aula

 Escola Secundária D. Sancho II				Ano Letivo: 2012/2013	
Disciplina	Espanhol			Sumário: Redacción de cartas formales: respuesta a un anuncio y de candidatura	
Unidade					
Data:	2013/01/19	Turma	11º F		
Aulas:	83/84	Duração:	50 m		

Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Competências comunicativas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Compreensão oral e escrita de textos epistolares. ○ Escrita de cartas formais, no registo adequado, para solicitar informações e serviços. • Autonomia na aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> ○ Planificação do trabalho, identificando as técnicas e procedimentos mais efetivos para atingir os objetivos. • Aspetos socioculturais: <ul style="list-style-type: none"> ○ Trabalho: escolha de uma profissão. • Conteúdos Linguísticos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Coesão e coerência textual- organização do discurso escrito. ○ Transmissão de informação, perguntas e solicitação de pedidos. ○ conectores.
------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Frases: fórmulas e expressões relacionadas com as cartas formais. ○ Léxico: terminologia relacionada com o trabalho.
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender enunciados escritos • Apreender o sentido de textos epistolares • Identificar fórmulas e expressões de cortesia próprias deste género. • Distinguir a matriz discursiva do texto apresentado. • Utilizar conectores adequados. • Escrever cartas formais para solicitar informações ou serviços, neste caso sobre emprego.
Estratégias / Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo professor - aluno; aluno – professor e aluno-aluno. • Registos nos cadernos dos alunos • Ficha de trabalho com oficina de escrita de cartas formais.
Recursos Educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais (em suporte de papel): ficha de trabalho onde se solicita a elaboração de dois géneros de cartas formais relacionadas com o trabalho. • Cadernos dos alunos • Quadro • Dicionários de espanhol
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta

	<ul style="list-style-type: none"> • Correção das cartas pelo professor
Estrutura da Aula	<p>Início: far-se-á o sumário</p> <p>O professor relembrará os alunos das tarefas que têm de fazer, nomeadamente os objetivos das cartas em função da informação obtida nos textos.</p> <p>Durante a maior parte da aula, os alunos vão fazer a planificação, textualização e revisão do texto produzido.</p> <p>O professor acompanhará todas as fases do processo, tirando dúvidas, apoiando os alunos, estimulando a produção, incentivando a criatividade nas soluções adotadas pelos alunos.</p> <p>Neste processo, avaliará o empenho dos alunos, e observância do trabalho em equipa, apesar dos textos já serem feitos de forma individual. Valorizar-se-á a procura de apoio no colega em caso de dúvida, hesitação ou indefinição. O professor terá especial cuidado em saber se os alunos planificaram a atividade de acordo com o que lhes foi pedido e se fizeram a revisão dos textos, trocando as cartas com o colega de grupo.</p> <p>Os alunos, além da carta, vão preencher os envelopes. Reconhecendo que esta é uma prática pouco habitual, antes do fim das atividades o professor proporcionará uma ficha com o envelope preenchido e solicitará aos alunos que comparem com o que fizeram.</p> <p>No fim da aula os alunos vão fazer a sua auto - avaliação numa folha e a avaliação da tarefa.</p>

Pré-Requisitos

Léxico sobre o trabalho, matriz do género discursivo.

Nome do Professor: José Azinhais

Anexo 2



TAREA 1
Comprensión Lectora

- Vais a formar grupos de dos y a realizar las tareas que se os pide.

1. Leed las siguientes cartas:

CARTA 1

Adela Torres
C/ Pandereta nº 12
28055 Madrid

Sr. Alfonso Gómez
Director Técnico del Banco CCC.
Banca CCC España
C/ Autobuses 4
28080 Madrid

28 de octubre de 2007

Estimado Sr. Gómez:

Me pongo en contacto con usted para ofrecerle mi currículum con mis datos personales, profesionales y otros datos de interés, por si necesita cubrir, ahora o en un futuro próximo, el puesto de encargado de préstamos.

Me interesaría trabajar en su banco porque se trata de una corporación nueva pero respaldada por una gran cantidad de personas y con perspectivas de crecimiento. Mi candidatura le puede resultar de interés porque conozco el mundo de las finanzas y me desenvuelvo como pez en el agua cuando de préstamos se habla, es decir, soy la candidata apropiada. Como puede observar en el historial adjunto, ya he trabajado profesionalmente como banquera especializada en avales. Estoy dispuesta a seguir aprendiendo y puedo aportar nuevas ideas y frescura a la empresa.

Pueden ustedes ponerse en contacto conmigo mediante mi móvil (641 111 111). a partir de las 21:00h. Espero recibir pronto noticias tuyas sobre mi candidatura y sobre las posibilidades de trabajar en su banco, mediante una entrevista personal.

Estoy a su entera disposición, esperando sus noticias

Un cordial saludo
Adela Torres
FDO.: Adela Torres

Adjunto: Curriculum vitae



CARTA 2

Adela Torres
C/ Pandereta nº 12
28055 Madrid

Sr. Alfonso Gómez
Director Técnico del Banco CCC.
Banca CCC España
C/ Autobuses 4
28080 Madrid

Muy Sr. mío

Tras leer su anuncio ofertando un empleo el pasado día 3 del presente mes en el periódico "diario laboral", me dirijo a Ud. con el fin de enviarle mi Currículo Vitae y de este modo ofertar mis servicios y aspirar al cargo de Agente de préstamos que solicita para la provincia de Madrid.

Como puede usted comprobar en el mismo, tengo una amplia experiencia en el mundo de los préstamos, ya que estuve desempeñando un trabajo similar durante los últimos 13 años en el Banco de Bordonas

Esperando que estudie mi candidatura y en espera de prontas noticias, le saluda atentamente.

Adela Torres
FDO.: Adela Torres

Adjunto: Curriculum vitae



CARTA 3

Marta Gómez Gómez

C./Cuesta, 50, 9º I

50008 – Zaragoza

Tfno: 235 000000

INDUSTRIAS GAVINA, S.A.

Pº Independencia, 240, 2ºH

Att. Dpto. Personal

50003 - Zaragoza

Zaragoza, a 12 de enero de 2007

Estimado señor o señora

Tras ver su oferta de empleo el pasado día 10 del presente mes en el periódico "El Heraldo de Aragón", me dirijo a Uds. con el fin de remitirles mi Curriculum Vitae y poder aspirar al puesto de Agente Comercial que solicitan para la provincia e Zaragoza.

Como podrán comprobar en el mismo, poseo experiencia en este campo, ya que estuve desempeñando un trabajo similar por un periodo de 3 años en una renombrada empresa de Barcelona.

Esperando estudien mi solicitud y que me llamen para una futura entrevista, les saluda atentamente

Marta Gómez Gómez

Marta Gómez Gómez

Adjunto: "Curriculum Vitae"



CARTA 4

Marta Gómez Gómez
C./Cuesta, 50, 9º I
50008 – Zaragoza
Tfno: 235 000000

INDUSTRIAS GAVINA, S.A.
Pº Independencia, 240, 2ºH
Att. Dpto. Personal
50003 - Zaragoza

Zaragoza, a 12 de enero de 2007

A la atención del departamento de recursos humanos:

Tras estudiar profundamente su empresa y su trayectoria de los últimos 10 años, creo conveniente presentar mi candidatura y ofrecer mis servicios como nuevo asesor logístico. Adjunto mi curriculum y mis últimos proyectos en otras empresas de almacenes similares a la suya.

Mi especialidad es la del correcto llenado de camiones y furgonetas, mejorando el transporte en un 30 % con el consiguiente ahorro energético y económico. Creo que un ahorro así puede suponer varios miles de euros al año, y por lo tanto ser una excusa esencial para necesitar mis servicios.

Espero su contacto.

Gracias

Marta Gómez Gómez

Adjunto: "Curriculum Vitae"

Anexo 3

TAREA 2

Cada uno de vosotros tiene la mitad de esta carta desordenada.

Sabiendo que el remitente (la persona que escribe) se llama Luis, vive en La Luz, 89, Murcia, y que tiene un teléfono con muchos ceros, montad la carta teniendo en cuenta que la parte del texto está dividida por párrafos completos.

30009 – Murcia

Tfno: 111 000000

30001 – Almería

Anexos: Curriculum Vitae, fotografía, informes

Estoy muy interesado en trabajar en el ámbito de la Asesoría de valores e inversiones en su central de Madrid. Con mi formación y especialización académica creo reunir los requisitos específicos para el desempeño de este trabajo y me sería muy grato tener ocasión de demostrar mis aptitudes en su empresa.

En abril de este año acabé mis estudios en Ciencias Económicas en la UNED. Por este motivo, busco un primer empleo donde profundizar y aplicar de modo práctico los conocimientos adquiridos.

Muy señores míos:

Murcia, a 13 de Enero de 2000

TAREA 2

Cada uno de vosotros tiene la mitad de esta carta desordenada.

Sabiendo que el remitente (la persona que escribe) se llama Luis, vive en La Luz, 89, Murcia, y que tiene un teléfono con muchos ceros, montad la carta teniendo en cuenta lo que habéis leído.

Asunto: Solicitud como asesor de inversiones

INSTITUTO ECONOMICO XXX

C/ de los Jardines, 18, 1º B

Dpto. Recursos Humanos

Al finalizar secundaria recibí formación bancaria en el Banco de Comercio de Murcia, donde estuve trabajando durante tres años. En octubre de 1995 comencé mis estudios de Economía en la UNED. Me he especializado en banca y bolsa y mi tesina aborda los aspectos psicológicos del desarrollo de los mercados internacionales de acciones.

Espero vuestra respuesta.

Luis Molino Santa-María

La Luz, 89

Luis Molino Santa-María

Un cordial saludo

Anexo 4

TAREA 3

- 1- En la carta que habéis montado hay varias partes que habéis identificado con la colaboración de vuestro profesor. Completad la tabla describiendo los elementos que se pueden encontrar en cada parte de la carta.

Encabezamiento	Remitente: Destinatario: Asunto: Fecha:
Saludo	
Cuerpo	Motivo: Consideraciones: Objetivo:
Despedida y Cierre	

2 - Puedes hacer lo mismo en tu cuaderno para las 4 cartas que has leído.

3- En el 2º párrafo de la Carta 1 se exponen varias consideraciones. Reescribe el párrafo utilizando los conectores: en primer lugar, en segundo lugar, ..., por último.

Anexo 5

TAREA 4

LA CARTA – Buscando Empleo

Actividades I y II

Instrucciones:

Vamos a formar grupos de 2. A cada grupo se le entregarán fichas de trabajo que contienen un anuncio de oferta de empleo y un artículo que habla de una empresa de éxito. Vosotros decidiréis con que ficha va a trabajar cada miembro del grupo y después seguiréis las instrucciones. Los miembros del grupo deben colaborar entre sí.

- 1- Lee la oferta de empleo.

Diario del Trabajo, 20 de diciembre de 2012.

Madrid.

BOMBERO

Se requiere incorporar de manera inmediata tres bomberos para ocupar el puesto de coordinadores de personal para el turno noche.

Requisitos:

- Experiencia como bombero coordinador, supervisor o teniendo personal a su cargo.
- Conocimientos de primeros auxilios (Indispensable)
- Ser bombero diplomado

Funciones:

- Supervisar al personal operativo.
- Evacuación del personal en caso de accidentes.
- Reportar al jefe de operaciones sobre los incidentes en el turno noche.

Competencias:

- Responsabilidad.
- Liderazgo.
- Vocación de servicio.
- Honestidad.
- Comunicación efectiva.
- Trabajo en equipo.

A los interesados enviar CV. a la siguiente dirección: C. Fuencarral 14, 1º B, 28607 Madrid.

Fuente: adaptación de ofertas de empleo de 2 sites: milanuncios.com e tablondeanuncios.com

2- Escribe la carta de respuesta a la oferta de empleo teniendo en cuenta que debes describir:

- a) Tus características físicas y psicológicas (adecuadas al empleo)
- b) Tu edad (entre 18 y 30 años)
- c) Tu experiencia y conocimientos
- d) Tus capacidades (puedes elegir entre las descritas en el anuncio)

¡Además acuérdate!

La carta de respuesta a un anuncio tiene:

- Encabezamiento
- Desarrollo
- Cierre

Puedes utilizar las siguientes fórmulas para las distintas partes (no están ordenadas):

- En relación al anuncio (o a su anuncio) publicado en (citar fuente)...
- A la espera de sus noticias, se despide con un cordial saludo
- Muy Sres. Míos.
- tener experiencia en (..)
- Por lo ya expuesto, desearía tuvieran en cuenta mi solicitud para el puesto de...
- Considerándome capacitado para realizar este trabajo por haber terminados los estudios de...
- Por la presente...

3- Después de escribir y revisar la carta rellena también el sobre

ESCRIBIR CARTAS

PLANIFICACIÓN

Ideas o conceptos a utilizar en la carta:

A quién se dirige la carta:

Tema o asunto de la carta:

Motivo:

Objetivo:

Esquema: Motivo + consideraciones + objetivo

ESCRIBIR CARTAS

REDACCIÓN

Desarrollad el esquema que habéis hecho en conjunto

Podéis utilizar las fichas de marcadores y conectores que os ha dado vuestro profesor

INDICA SI LA CARTA ES DE RESPUESTA A UN ANÚNCIO

Encabezamiento

Saludo

DESARROLLO

Primer Párrafo: Motivo

Segundo Párrafo: Consideraciones (+objetivo opcional)

Tercer Párrafo :Objetivo (opcional)

Despedida y cierre

TAREA 4

LA CARTA – Buscando Empleo

Actividades I y II

Instrucciones:

Vamos a formar grupos de 2. A cada grupo se le entregarán fichas de trabajo que contienen un anuncio de oferta de empleo y un artículo que habla de una empresa de éxito. Vosotros decidiréis con que ficha va a trabajar cada miembro del grupo y después seguiréis las instrucciones. Los miembros del grupo deben colaborar entre sí.

1- Lee el artículo sobre esta empresa

2-

ModiDelphi – el Secreto del Éxito

Especializada en moda, ModiDelphi es una de las empresas con mayor crecimiento en el 2012. Situada en el número 123 de la Calle de Alcalá, Madrid. Según el responsable de la Selección de Personal, Manolo Pérez, la expansión global de este proyecto y su gran crecimiento se debe al trabajo de sus asesoras. “Ellas son la imagen de marca del proyecto” y además “se esfuerzan duramente por vender nuestro producto” (Manolo Pérez). Se valora la capacidad de trabajar en equipo, la belleza física, la simpatía, la autonomía y la experiencia en ventas. La empresa apoya a sus asesoras en todo lo que puede: catálogo de moda italiana con una excelente relación calidad-precio en todos sus artículos y renovación periódica, interesantes beneficios, plan de marketing, apoyo permanente y formación continuada.

En el año de 2011 ModiDelphi obtuvo unos resultados de 400 millones de euros y en plena crisis espera aumentar sus beneficios en un 50%.

El Madrileño, 21 de diciembre de 2012.

2 - Escribe la carta de candidatura a asesora en esta empresa:

- a) Tus características físicas y psicológicas (adecuadas al empleo)
- b) Tu edad (entre 18 y 30 años)
- c) Tu experiencia y conocimientos
- d) Tus capacidades
- e) Inventa el código postal (5 números)

¡Además acuérdate!

La carta de respuesta a un anuncio tiene:

- Encabezamiento
- Desarrollo
- Cierre

Puedes utilizar las siguientes fórmulas para las distintas partes (no están ordenadas):

- Conociendo las características de su empresa...
- Estoy a su disposición para realizar la entrevista en el momento que me digan...
- Precisamente llevo (...) tiempo trabajando en la promoción de este tipo de productos...
- Atentamente
- Estimados señores
- Desearía poder tener la oportunidad de mantener una entrevista con Uds. para...

3 -Después de escribir y revisar la carta rellena también el sobre

Rellena el sobre para enviar la carta que has escrito:

Remitente	Sello
Destinatario	

Atención: Corregid el sobre consultando el modelo proporcionado.

Anexo 6



Escola Secundária D. Sancho II

Ano Letivo: 2012/2013

FICHA DE TRABALHO

Nombre: _____ Clase: _____ Año: _____

Los Refranes

- 1- Vais a hacer este trabajo con vuestro/a compañero/a de mesa, o sea, trabajaréis en grupo.
Para realizar la tarea vais a coger lápices y a trabajar con el diccionario que os proporcionará el profesor. Seguid las siguientes instrucciones.
- 2- Leed atentamente los refranes que están en las hojas de trabajo.
- 3- Después de leer esos refranes intentad descubrir su significado a partir de las hojas donde están sus posibles interpretaciones y escribid la letra correspondiente en el espacio en blanco.
- 4- Cuando hagáis la corrección del ejercicio con vuestro profesor no os olvidéis de dar una opinión sobre vuestras respuestas en función de lo que os digan los textos de las definiciones.

Docente: José Azinhais

Rasgos Físicos

A – popularísimo refrán que se dice para burlarse de una persona poco agraciada, y también para poner de manifiesto que los malos ejemplos suelen ser más incitantes que los buenos.

B – la verdadera hermosura es aquella que adorna a la persona jovial y alegre, siempre de buen humor. Por extensión, viene a decir que la verdadera belleza depende de la disposición del ánimo.

C- expresa que la persona rica suele ser tenida por más bella que la pobre, con independencia de su verdadero aspecto físico.

D- da a entender que es inútil quitarse años, como hacen algunas personas, pues la edad queda reflejada inevitablemente en el rostro.

E- Tópico que expresa un paralelismo entre la bondad y buen carácter de una persona y su gordura.

F- expresión que suelen decir, festivamente, los narigudos y orejudos para rechazar cualquier burla sobre la prominencia de sus atributos.

G- en los hombres la belleza es una cualidad secundaria.

H - refrán con el que se defienden los que, en broma son acusados de tener la cabeza muy grande.

I- expresión proverbial que expresa que la belleza y el aliño personal son excelentes cartas de presentación, que abren muchas puertas a quien posee ambos atributos.

J - la belleza es efímera y acaba marchitándose como las flores.

K – da a entender que la buena o mala disposición de la salud y del ánimo se manifiestan en el semblante.

L - refrán que afirma que buena parte de la hermosura reside en la buena planta y estatura de la persona.

Rasgos Psicológicos

A- destaca lo difícil que de ordinario resulta para las personas, cualesquiera que sean, ver reconocidos sus méritos o hazañas en su propio país.

B- recomienda no persistir en ideas o acciones erróneas o perjudiciales. Si errar es malo no hay disculpa ni perdón para los que perseveran en el error.

C- indica que no hay que tener demasiado apego a la cama y que son el esfuerzo personal del trabajo y la falta de desidia, y no tanto los designios divinos, los que permiten la buena fortuna a los seres humanos.

D- indica que en cualquier cosa que se emprenda en la vida el ejercicio, la práctica y la experiencia hacen de la persona maestro en aquello de que se trate, sea una arte, oficio, ciencia o profesión.

E- expresivo refrán que señala la codicia como el fermento de todos los defectos y los males humanos.

F- El refrán aconseja que al que le falte el talento natural, trate de sustituirlo con la memoria, que aumentará el fruto de su aprendizaje.

G- aconseja a no fiarse de nada ni de nadie.

H- reproche irónico que alguien hace la holgazanería y vagancia ajena, o bien, justificación que uno da cuando se le reprochan ambos defectos.

I- da a entender que unas veces se pierden los amigos por ocultárseles la verdad y otras, en cambio, se les ofende por hablarles con franqueza.

J- este proverbio indica que aprender por medio de la experiencia es un proceso costoso, por cuanto se consigue sólo mediante descalabros y desdichas, que son las que realmente enseñan.

K- porque de ordinario el saber envanece y acrecienta sin medida su vanidad. Sirve para aconsejar humildad a los sabios.

L- refrán con el que se alaba la virtud de los hombres agradecidos y se aconseja la puesta en práctica de esta virtud.

M- en todo gran talento hay siempre un poco de locura.

N- porque eso supondrá que se está en estado próspero; pero si se compadece será por vivir pobre y miserablemente.

O- refrán con el que se desaconseja seguir aferrándose a la esperanza de que se cumplan los deseos o propósitos cuando pasa largo tiempo sin que se cumplan.

P- aconseja a no criticar públicamente a nadie, y especialmente a los amigos, pues uno se expone a recibir semejante trato, y reservar toda amonestación al terreno privado.

Q- advierte de la frecuencia con que se exageran la riqueza o la bondad de las personas y que, por tanto, no estará demás el reducir la fama a la cuarta parte de lo pregonado, que más o menos se corresponderá con la realidad.

R- se refiere a que el avaro y codicioso aborrecen tanto el dar como el recibir, puesto que esto último les obliga a ser generosos, y eso va contra su carácter.

S- enseña la distancia que hay entre lo que se dice y lo que se ejecuta, y que no se debe confiar enteramente en las promesas.

T- señala que una opinión o una actitud por sí errónea pasa a ser considerada como un acierto simplemente por el hecho de que en ella incurren muchas personas.

Fuentes: Doval, Gregorio (2010). Refranero Temático Español, Madrid, Arco Libros.

Junceda, Luis (2088). Diccionario de Refranes, 3ª edición, Madrid, Espasa Calpe.

Docente: José Azinhais.

REFRANES – Rasgos Físicos


REFRANES	Significado
1 -A gran cabeza, gran talento	
2 - La cara es el espejo del alma	
3- Hombre gordinflón, hombre bonachón	
4- La buena estatura es media hermosura	
5- Alegría, belleza cría	
6- El hombre y el oso, cuanto más feo, más hermoso.	
7- Todo se pega, menos la hermosura	
8- La buena cara es carta de recomendación	
9- Belleza es riqueza, o por ella empieza	
10 - La hermosura es flor de un día: hoy no luce; ayer lucía	
11- En la cara está la edad	
12- Más vale tener que desear	

REFRANES – Rasgos Psicológicos

REFRANES	Significado
13- El mucho saber hecha el hombre a perder	
14- La memoria es el talento de los tontos	
15 -No hay gran ingenio sin un gramo de locura	
16- Error de muchos, por verdad pasa en el mundo	
17- Errar es humano; perseverar es diabólico	
18- El que vive de esperanzas, se expone a morir en ayunas	
19- De hombres bien nacidos es ser agradecidos	
20- De dineros y bondad, la mitad de la mitad	
21- Nadie es profeta en su tierra	
22- Del dicho al hecho hay mucho trecho	
23- Al que madruga, Dios le ayuda	
24- Trabajar es de gente de mal vivir, porque el día se ha hecho para descansar y la noche para dormir	
25- El uso hace al maestro	
26- La experiencia es un maestro muy caro	

27- El miserable, por no dar, no quiere tomar	
28- La codicia es la raíz de todos los males	
29- Por decirse las verdades se pierden las amistades	
30- Más vale que nos tengan envidia que no lástima	
31- De las cosas más seguras, la más segura es dudar	
32- El hombre discreto, alaba en público y amonesta en secreto	

Plano de Aula

 Escola Secundária D. Sancho II				Ano Letivo: 2012/2013	
Disciplina	Português			Sumário: Os textos de apreciação crítica: leitura analítica e crítica do texto – “Os Mistérios de Lisboa – what The Tourist Should See”.	
Unidade					
Data:	2009/05/13	Turma	10º B		
Aulas:	113/	Duração:	100 m	Linguagem e recursos expressivos. Oficina de escrita- elaboração de um texto de apreciação crítica.	

Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de apreciação crítica • Funcionamento da Língua – coerência e coesão textual • Recursos expressivos • Oficina de escrita
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender enunciados escritos • Apreender o sentido do texto • Identificar recursos expressivos e explicar o seu valor semântico no contexto • Distinguir a matriz discursiva do texto apresentado • Distinguir factos e opiniões • Elaborar esquemas no quadro • Reflectir sobre o funcionamento da língua – coerência e progressão textuais. • Aprender técnicas de planificação de textos de apreciação crítica.

Estratégias / Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo professor - aluno; aluno – professor, aluno – aluno. • Leitura analítica e crítica do texto “Os Mistérios de Lisboa – what The Tourist Should See. “ • Elaboração de esquema no quadro • Registos nos cadernos dos alunos • Síntese oral dos conteúdos estudados • Elaboração de fichas no âmbito da oficina de escrita.
Recursos Educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Cadernos dos alunos • Quadro • Power- point
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta • Produção de um texto apreciativo
Estrutura da Aula	<p>Aula terá início com o registo do sumário e a retoma de aspetos abordados na aula anterior de forma a relacionar os conteúdos.</p> <p>Deste modo, retomar-se-ão, muito sucintamente, os protótipos textuais estudados nas aulas anteriores e de seguida passar-se-á ao estudo dos textos de apreciação crítica.</p> <p>Em primeiro lugar, os alunos tomarão conhecimento dos objetivos do estudo do texto de apreciação crítica.</p> <p>Em segundo lugar, definir-se-á o conceito de texto de apreciação crítica. Depois, pediremos o manual e iniciaremos as atividades de pré-leitura com base nas imagens que acompanham o texto. logo de seguida, passaremos à leitura analítica e crítica do texto <u>What the Tourist Should See</u>. À medida que se vai fazendo a interpretação far-se-á um esquema no quadro.</p> <p>Neste processo o professor manterá um diálogo aberto</p>

50.m	<p>com os alunos de forma a estimular a participação e o raciocínio dos mesmos.</p> <p>Ter-se-á em consideração a linguagem e os recursos expressivos mais importantes.</p> <p>Analisado o texto, os alunos descobrirão as principais características deste modelo textual. O professor solicitará que os alunos façam um resumo das ideias para, de seguida mostrar um power-point onde se sistematizam essas características (partes, linguagem, estilo, paratexto) de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos e passar para a parte da produção escrita.</p> <p>A aula continuará com a realização da oficina de escrita. Durante a execução da mesma, o professor circulará entre os alunos apoiando a sua atividade e avaliando o seu empenho nas diferentes fases do processo.</p> <p>No fim recebe os textos produzidos e pede aos alunos para fazerem a avaliação no seu caderno.</p>
------	--

Pré-Requisitos

Conhecimento de diferentes protótipos textuais.

Noções de coesão e coerência textuais

Nome do Professor: **José Azinhais**

Anexo 8

FICHA DE TRABALHO

Nome: _____, Nº _____ Turma _____

OFICINA DE ESCRITA - Português 10º Ano

Textos de Apreciação Crítica

A ficha de trabalho que se propõe serve para aprenderem a fazer um texto de apreciação crítica. **Antes de iniciarem o trabalho leiam atentamente todas as instruções.**

NOTA: **vão colaborar com os vossos colegas do lado.**

- 1- **OBJETIVO da atividade** – escrever um texto de apreciação crítica, respeitando as suas características básicas e organizando o conteúdo de forma a responder à finalidade comunicativa que vos é proposta.
- 2- **FINALIDADE COMUNICATIVA** - convencer os leitores de uma afamada revista a lerem um livro ou a verem um filme da vossa escolha.
- 3- **Número de palavras:** entre 160 – 200.
- 4- **Avaliação:** os grupos apresentarão oralmente e de forma expressiva o seu texto à turma.

1ª Fase

- 5- Em primeiro lugar, vão **PLANIFICAR** o vosso texto. Planificar não é só determinar objetivos e colocar ideias numa folha, realmente é um processo que passa por vários momentos. Vamos fazer a planificação passo a passo. À medida que respondem às perguntas podem começar a colocar a informação na folha que diz PLANIFICAÇÃO.

5.1 - Agora vão escolher o objeto de apreciação crítica:

OPÇÃO A- Livro ☐

OPÇÃO B – Filme ☐

5.2 - Finalidade da comunicação – por agora já sabem qual é, portanto, passamos para a caracterização do objeto na página seguinte:

Opção A - Livro

1º Sublinhem o género:

Poesia, teatro, biografia, policial, ficção científica, romance, outro.

Caso a opção tenha sido “outro” indiquem qual_____.

Além disso, tentem lembrar-se das seguintes informações:

Título do Livro_____

Autor_____

Editor _____ Ano:_____

Observ.:

Nº de Pág. _____

Opção B - Filme/DVD

1º Sublinhem o género:

Ação, western, animação, comédia, comentário, ficção científica, terror

Caso a opção tenha sido “outro” indica qual_____.

Além disso, tentem lembrar-te das seguintes informações:

Título do Filme_____ Realizador_____

Produtor _____ Ano: _____.

Observ.:

Duração _____

5.3 -Indiquem a razão/razões da vossa preferência (tópico\>s)

5.4 – Indiquem o que de mais gostaram do livro ou do filme

5.5 – Indiquem o que de menos gostaram do livro ou do filme

5.6 – No quadro seguinte temos vários tipos de revistas e seu respectivos leitores. Sabendo que todas elas há uma secção de cultura, em função do vosso objeto e da informação que dispõem sobre o público, assinalem em que revista ou revistas acham que seria mais indicado publicar o vosso artigo (assinalem com uma cruz).

Tipo de revista	Tipo de Leitores: leitores principalmente ...	X
Revista de culinária (artigos de culinária)	jovens do sexo feminino, com idades entre os 20 e os 30 anos, pertencentes a todos os estratos sociais.	
Carros de Luxo (artigos sobre novidades no setor automóvel de topo de gama)	do sexo masculino com idades entre os 50 e os 65 anos, pertencentes à classe média.	
Revista Artes e Vida (artigos sobre viagens, museus, entrevistas a artistas e curiosidades)	jovens de ambos os sexos, com idades entre os 22 e os 32 anos, formação académica média e superior, pertencentes à classe média.	
Revista On Line de Artes e Espetáculos (novidades em todo o tipo de eventos culturais)	de ambos os sexos, entre os 12 e os 60 anos pertencentes às classes média e alta.	
Revista “Os Donos do Futebol” (artigos sobre desporto e curiosidades dos desportistas)	do sexo masculino dos 12 anos para cima, pertencentes às classes média e baixa.	
Divulgação Científica (artigos de divulgação sobre recentes descobertas científicas)	de ambos os sexos, com idade superior a 25 anos e com formação académica superior.	
Revista Corações (artigos de crónica social)	Indivíduos do sexo feminino, de classe média e baixa com formação média ou inferior.	
Revista Mundo Elegante (artigos sobre tendências da moda, complementos, dicas sobre beleza e saúde)	Indivíduos do sexo feminino, com idades entre os 12 e os 75 anos e pertencentes às classes média e alta.	

5.7 – Depois de analisadas e assinaladas as opções, escolham uma revista e justifiquem a vossa resposta em função do objeto escolhido e do público alvo.

5.8 – Na folha PLANIFICAÇÃO vão colocar os seguintes aspetos em a)

- o objeto: nome e breve caracterização
- os aspetos que mais gostaram;
- os aspetos que menos gostaram;
- os argumentos que fundamentam a apreciação (porque gostaram ou não deste ou daquele aspeto);
- Nome da revista onde vão publicar

Em b) ordenem os tópicos e façam um esquema. Não se esqueçam da linguagem.

5.9 – Depois podem seguir as seguintes sugestões na alinha c)

- **Introdução**
 - **1º parágrafo** – indicação do motivo ou motivos que justifiquem as razões pelas quais vão falar do livro/filme (que objeto e porquê).
- **Desenvolvimento**
 - **2º parágrafo** – memória descritiva do objeto de apreço.
 - **3º parágrafo** – a crítica, ou seja, as vossas impressões (positivas e/ou negativas) sobre o objeto escolhido devidamente fundamentadas. Pode haver citações no caso de obras literárias.
- **Conclusão**
 - **4º parágrafo** – conclusão em que se retomam tópicos de forma sintetizada e se dá uma opinião final e/ou sugestão ao leitor.

Nota: podem optar por outro tipo de divisão por parágrafos.

Nesta fase podem refazer o esquema ou alterar ideias, caso verifiquem que a ordem concebida ou o tipo de relacionamento entre os argumentos não seja o mais adequado.

IMPORTANTE: lembrem-se das principais características da linguagem deste texto.

6 – Feito o plano vamos textualizar. Cada aluno pega no trabalho feito em conjunto e vai escrever o texto individualmente.

Sigam para a Folha que diz TEXTUALIZAÇÃO e comecem a redigir segundo o plano.

7 – No fim façam uma **Revisão** do texto. Os colegas do grupo trocam o trabalho entre si e fazem a revisão em função dos seguintes critérios:

- expressaram os pontos de vista que tinham planeado?
- se encadearam as ideias e os argumentos de forma lógica?
- se usaram o vocabulário adequado para valorizar o objeto de apreciação?
- se usaram os recursos expressivos que enfatizem a argumentação e se foram eficazes para os fins pretendidos.
- se redigiram com correção ortográfica e sintática.

PLANIFICAÇÃO

Nesta folha vais organizar o teu trabalho.

a) Regista em forma de tópicos:

b) Ordenem os tópicos que registaram segundo a ordem que considerem mais coerente e/ou façam um pequeno esquema.

c) Encaixem os tópicos nas partes do texto e nos parágrafos tendo em consideração os seguintes aspetos:

Textualização

Redige considerando:

Título

Introdução:

1º Parágrafo
(objeto de
análise e
motivo da
escolha)

Desenvolvimento:

2º Parágrafo
(descrição)

3º Parágrafo
(apreciação
crítica)

Conclusão:

4º Parágrafo
(fecho)